



Paradigme politique et évolution des institutions éducatives. Le cas d'une société non-occidentale : la Thaïlande

Audrey Baron-Gutty

► To cite this version:

Audrey Baron-Gutty. Paradigme politique et évolution des institutions éducatives. Le cas d'une société non-occidentale : la Thaïlande. Science politique. Université Lumière - Lyon II, 2011. Français. NNT : . tel-00678967

HAL Id: tel-00678967

<https://theses.hal.science/tel-00678967>

Submitted on 14 Mar 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Lumière Lyon 2

Ecole Doctorale ED 483 ScSo

Institut d'Etudes Politiques de Lyon

Institut d'Asie Orientale IAO (UMR 5062)

**Paradigme politique et évolution des
institutions éducatives**

Le cas d'une société non-occidentale : la Thaïlande

Thèse pour le doctorat en science politique

Sous la direction du Professeur Yveline LECLER

présentée et soutenue publiquement par

Audrey GUTTY (BARON-GUTTY)

le 28 Novembre 2011

Membres du Jury :

Hélène BUISSON-FENET, Chargée de recherche de 1^{ère} Classe, ENS Lyon

Yves DÉLOYE, Professeur des universités, IEP Bordeaux ; *rapporteur*

Bruno JETIN, Maître de conférences, Université Paris 13

Yveline LECLER, Professeur des universités, IEP Lyon ; *directrice de thèse*

Sandrine MICHEL, Maître de conférences-HDR, Université Montpellier 1 ; *rapporteur*

Annie VINOKUR, Professeur des universités, Université Paris 10

Remerciements

Je tiens à remercier, en tout premier lieu, Yveline Lecler, pour son soutien et son aide tout au long de mes années de doctorat. Malgré la distance et ses occupations, elle a su être disponible quand il le fallait et donner des conseils éclairés pour permettre à ce travail d'avancer. Je remercie également l'Institut d'Asie Orientale (IAO) pour son soutien institutionnel, mais également les collègues pour les différents échanges que nous avons eus et bien entendu, les autres doctorants, Olivier, Isabelle, Clémence, Viviana, Rozenn, pour n'en citer que quelques-uns. Le séminaire doctoral organisé par Paul Bacot, Jean-Louis Marie et Gilles Pollet à l'IEP de Lyon aura également été une source indispensable dans la maturation de ma thèse.

Mon travail ne serait jamais allé à son terme sans l'aide de l'Institut de Recherche sur l'Asie du Sud-Est Contemporaine (IRASEC), et je tiens personnellement à remercier ses directeurs successifs, Guy Faure et Benoît de Tréglodé, l'équipe administrative, Sum, Mickaël, Dej, et tous les autres. Mon terrain a été rendu possible par mon accueil au CELS de Chiang Mai, et là encore je remercie tous ceux qui m'ont soutenue et aidée dans mes démarches et mes recherches. Un grand merci à Phasina Tangchuang, Alain Mounier, Bruno Jetin, Annop Pongwat, Xavier Oudin, Supat Chupradit et au personnel du CELS, Aor, Tuk, Tang et Iw.

Je remercie également vivement les interlocuteurs que j'ai rencontrés lors des enquêtes de terrain que j'ai menées pendant mes deux années en Thaïlande. La qualité et la pertinence de leurs interventions, leur disponibilité m'ont permis de disposer de ressources de recherche de valeur. Un grand merci à toutes celles et tous ceux qui ont permis à cette thèse de se concrétiser et que, par manque de place, je ne peux nommer.

Dans un aspect plus personnel, je remercie celles et ceux qui m'ont aidée dans cette aventure : merci Méline pour ton amitié, tes relectures avisées, et ton soutien sans faille ; merci à mes amies de la GRS pour leur constance et leur présence depuis de si nombreuses années. Un grand merci à mes parents qui croient en moi et m'épaulent dans tous mes projets, à mon frère pour son exemple de courage face à l'adversité, à ma sœur pour sa force de caractère, et à leurs familles pour la joie qu'elles me procurent. Enfin, et surtout, merci Eric pour ta patience, ta disponibilité, ton amour et ta confiance en nous. Avec nos deux fils, vous êtes mes rayons de soleil. Merci.

Note sur les termes thaïs

La langue thaïe utilise un alphabet qui lui est propre composé de 44 consonnes, 32 voyelles, 4 marques de tons¹ et divers symboles pour indiquer la ponctuation, les nombres, etc. Pour permettre au lecteur ne connaissant pas l'alphabet thaï de lire des mots thaïs, il est donc nécessaire de les transcrire dans une langue occidentale, perdant ainsi au passage des caractéristiques importantes de la langue et répondant à un parti pris inévitable.

Dans cette thèse, nous avons combiné différentes approches. Tout d'abord, le thaï présente la spécificité d'écrire certaines lettres qui ne se prononcent pas. En utilisant l'alphabet français pour écrire le thaï, on peut donc retranscrire les mots tels qu'ils sont prononcés ou bien tels qu'ils sont écrits. Nous avons choisi de mélanger les deux, non pas dans un souci d'originalité, mais plutôt pour coller à l'usage actuel, notamment dans les ouvrages en langue anglaise.

Ensuite, pour certains termes administratifs, nous avons mentionné à la fois le mot thaï en utilisant l'alphabet thaï et la translittération en langue occidentale. L'objectif était d'éviter les confusions éventuelles.

Enfin, pour d'autres mots, nous avons eu recours à la traduction anglaise exclusivement car son usage en était largement répandu.

Le but de ces différentes options était de repousser les barrières linguistiques et de permettre un échange fructueux en donnant au plus grand nombre de lecteurs les moyens d'identifier et de comprendre les mots employés.

¹ Il y a cinq tons dans la langue thaïe : neutre, bas, haut, descendant, montant mais à l'écrit il y a uniquement 4 signes tonaux, le ton neutre n'étant pas représenté par un signe tonal.

Liste des tableaux

Tableau 1 : Recherche dans la base de données « Thèses » de la bibliothèque universitaire de Chiang Mai (Juin 2009). Mot-clé : « Mondialisation »	31
Tableau 2 : Recherche dans la base de données « Thèses » de la bibliothèque universitaire de Chiang Mai (Juin 2009). Mot-clé : « Local Wisdom »	32
Tableau 3 : Présentation de l'échantillon « Enseignants »	34
Tableau 4 : Présentation de l'échantillon « Etudiants »	35
Tableau 5 : Présentation de l'échantillon « Acteurs de la réforme »	35
Tableau 6 : Présentation de l'échantillon « co-op education »	37
Tableau 7 : Présentation de l'échantillon « curriculum local »	38
Tableau 8 : Le moment de l'éducation traditionnelle dans le royaume du Siam : principes, contenu, objectifs et lieux	53
Tableau 9 : Règnes après la chute d'Ayutthaya 1767-1910	56
Tableau 10 : Inscription dans les écoles gouvernementales (1886-1932)	85
Tableau 11 : Le paradigme de l'école de l'Etat-Nation : principes, contenu, objectifs et lieux	93
Tableau 12 : L'école de l'Etat-Nation Providence	109
Tableau 13 : Le paradigme de l'éducation de la mondialisation : principes, contenu, objectifs et lieux	127
Tableau 14 : Synthèse des différents moments éducatifs	128
Tableau 15 : Epoques de la Banque mondiale et paradigme politique (1946-années 2000)	131
Tableau 16 : Part de l'agriculture et des produits technologiques dans les exportations thaïlandaises, en 1981-85 et en 1996-2000 (en % du total des exportations)	140
Tableau 17 : Les constitutions de la Thaïlande (1932-2007)	148
Tableau 18 : Dépenses R&D selon le type d'acteurs (1996)	154
Tableau 19 : Pourcentage de la population (25-64 ans) ayant fini leur éducation secondaire, 1996	155
Tableau 20 : Diplômés des universités publiques par domaine disciplinaire (année académique 1997)	156
Tableau 21 : Composition de la NEC – National Education Commission (1999)	162
Tableau 22 : Origine des membres de la CTEEG	163
Tableau 23 : Parcours universitaire de Rung Kaewdang, Wijit Srisa-an, et Sippanondha Ketudat	167
Tableau 24 : Programmes liés à l'éducation financés par la Banque mondiale et l'ADB, 1997-2002	170
Tableau 25 : Etablissements d'enseignement supérieur en Thaïlande et nombre d'étudiants (1998)	171
Tableau 26 : Ministères de tutelle des écoles primaires et secondaires (1998)	187
Tableau 27 : Les collectivités du système administratif local autonome (décembre 2008)	190
Tableau 28 : Les échelons de l'administration provinciale (décembre 2008)	192
Tableau 29 : Représentation simplifiée des liens entre administration provinciale et administration locale autonome (2008)	193
Tableau 30 : Ministres de l'éducation / Ministres des Affaires Universitaires / Premiers Ministres 2001-2008	195
Tableau 31 : Chronologie du transfert partiel des établissements scolaires primaires et secondaires en direction des LAO (2004-2006)	196
Tableau 32 : Comparaison entre le nombre total d'établissements scolaires, d'élèves et d'enseignants en Thaïlande et ceux sous autorité d'une LAO, année scolaire 2006	198
Tableau 33 : Part du niveau scolaire des élèves dans les établissements gérés par les LAO, année scolaire 2006	199
Tableau 34 : Type de LAO en charge de l'éducation et nombre d'écoles supervisées par chaque type de LAO (2006)	199
Tableau 35 : Structure du système éducatif thaïlandais (2006)	203
Tableau 36 : Organisation de l'enseignement technique et professionnel en Thaïlande (2008)	204
Tableau 37 : Proportion (en %) des employés par niveau d'éducation et zones d'emploi (2006)	207
Tableau 38 : Centres régionaux de l'ONESQA (2009)	214
Tableau 39 : Catégories des indicateurs « qualité » / Audit ONESQA Phase 1 / Enseignement supérieur	216
Tableau 40 : Catégories des indicateurs « qualité » / Audit ONESQA Phase 1 / Education de base	217
Tableau 41 : Résultats des établissements scolaires à la phase 1 de l'Audit ONESQA (2000-2005) selon leur tutelle de rattachement (OBEC, OPEC, DOLA, OEBM), en nombre d'établissements et en pourcentage	217
Tableau 42 : Perception de la qualité de l'éducation en Thaïlande / entretiens « enseignants » et « étudiants » (2008-2009)	219

<i>Tableau 43 : Processus pour l'autonomie des universités au niveau du MUA (1998)</i>	<i>227</i>
<i>Tableau 44 : Panorama des institutions d'enseignement supérieur –2008</i>	<i>232</i>
<i>Tableau 45 : Présentation de résultats sur la perception par les acteurs de l'autonomie des universités par rapport aux finances et aux études universitaires.....</i>	<i>234</i>
<i>Tableau 46 : Répercussions attendues de l'autonomie universitaire sur le budget, l'administration, la qualité de l'enseignement, le contenu des diplômes et l'environnement scolaire.....</i>	<i>235</i>
<i>Tableau 47 : Panorama de l'offre d'enseignement supérieur à Chiang Mai (2008).....</i>	<i>242</i>
<i>Tableau 48 : Acteurs de la promotion des clusters en Thaïlande</i>	<i>249</i>
<i>Tableau 49 : Evolution des dépenses d'éducation en Thaïlande en pourcentage du PIB et du budget national (2000-2007).....</i>	<i>260</i>

Liste des figures

Figure 1 : Carte de l'Asie du Sud-Est.....	23
Figure 2 : Le processus de changement de paradigme	28
Figure 3 : Carte de la Thaïlande indiquant des anciennes capitales royales.....	46
Figure 4 : Une historiographie linéaire construite	47
Figure 5 : Une éducation traditionnelle au sein d'une société « emboîtée »	54
Figure 6 : Facteurs de changement de la société siamoise (1767-1868)	61
Figure 7 : Les déterminants de la formation étatique siamoise.....	77
Figure 8 : Eléments explicatifs de la trajectoire éducative de la Thaïlande (XIXème siècle / années 1970)	94
Figure 9 : Genèse et circulation du paradigme de l'éducation de la mondialisation : focus sur les pays en développement	135
Figure 10 : Evolution du PIB Thaïlandais de 1951 à 2004 ; prix constants 1988	151
Figure 11 : Evolution du PIB thaïlandais 1997-2003 ; prix constants 1988.....	153
Figure 12 : Schéma simplifié de la gestion de l'éducation en Thaïlande (2008)	197
Figure 13 : Schéma d'organisation des fix-it centres.....	208
Figure 14 : Organisation théorique des fix-it centres	210
Figure 15 : Organigramme montrant les fonctions et les liens dans le fix-it centre aux niveaux opérationnel et national.....	212
Figure 16 : Brochure de présentation de l'ONESQA-CM.....	215
Figure 17 : Schéma organisationnel d'un cluster industriel	248
Figure 18 : Mapping KIAAsia des clusters thaïlandais des années 2000.....	250
Figure 19 : Entrée de Gemopolis - 2006	251
Figure 20 : Le parcours du paradigme : des bailleurs de fonds à la reproduction des mécanismes dominants sur les scènes domestiques.....	264

Liste des sigles

ADB	<i>Asian Development Bank</i>
AMF	<i>Arrangement multifibres</i>
BIRD	<i>Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement (groupe Banque mondiale)</i>
BIT	<i>Bureau International du Travail (en anglais : ILO – International Labour Organization)</i>
BMA	<i>Bangkok Metropolitan Administration</i>
CELS	<i>Centre for Education and Labour Studies</i>
CEPAL	<i>Commission Economique pour l'Amérique Latine</i>
CESD	<i>Center for Ethnic Studies and Development</i>
CTEEG	<i>Commission on Thailand's Education in the Era of Globalization</i>
DIP	<i>Department of Industrial Promotion</i>
DOLA	<i>Department of Local Administration</i>
DOPA	<i>Department of Provincial Administration</i>
DVT	<i>Dual Vocational Training</i>
ERT	<i>Table ronde d'industriels européens</i>
ESA	<i>Educational Service Areas</i>
FMI	<i>Fonds Monétaire International (en anglais: IMF – International Monetary Fund)</i>
GATT	<i>General Agreement on Tariffs and Trade / Accord general sur les tarifs douaniers et le commerce</i>
ICSID	<i>Centre International pour le Règlement des Différends Relatifs aux Investissements (groupe Banque mondiale)</i>
IDA	<i>Association Internationale de Développement (groupe Banque mondiale)</i>
IE	<i>Internationale de l'Education</i>
IFC	<i>Société Financière Internationale (groupe Banque mondiale)</i>
IFCT	<i>Industrial Finance Corporation of Thailand</i>
IRASEC	<i>Institut de Recherche sur l'Asie du Sud-est Contemporaine</i>
JICA	<i>Japan International Cooperation Agency</i>
KIAsia	<i>Kenan Institute Asia</i>

LAO	<i>Local Administrative Organisations</i>
MIGA	<i>Agence Multilatérale de Garantie des Investissements (groupe Banque mondiale)</i>
MOE	<i>Ministry of Education of Thailand / Ministère de l'Education</i>
MOI	<i>Ministry of Interior of Thailand / Ministère de l'Intérieur</i>
MUA	<i>Ministry of University Affairs / Ministère des Affaires universitaires</i>
NEA	<i>National Education Act (1999) / Loi sur l'éducation nationale</i>
NEC	<i>National Education Commission</i>
NESDB	<i>National Economic and Social Development Board of Thailand</i>
NRCT	<i>National Research Council of Thailand</i>
NSO	<i>National Statistical Office Thailand</i>
NSTDA	<i>National Science and Technology Development Agency</i>
NTTU	<i>National Thai Teachers Union – NTTU</i>
OBEC	<i>Office of Basic Education Commission</i>
OCDE	<i>Organisation de Coopération et de Développement Economiques (en anglais : OECD)</i>
OEBM	<i>Office of Education Bangkok Metropolis</i>
OEC	<i>Office of Education Commission</i>
OHEC	<i>Office of Higher Education Commission</i>
OMC	<i>Organisation Mondiale du Commerce (en anglais: WTO – World Trade Organization)</i>
ONEC	<i>Office of the National Education Commission</i>
ONESQA	<i>Office for the National Education Standards and Quality Assessment</i>
ONPEC	<i>Office of the National Primary Education Commission (MOE)</i>
OPEC	<i>Office of Private Education Commission</i>
OVEC	<i>Office of Vocational Education Commission</i>
PAO	<i>Provincial Administrative Organisation (orborjor)</i>
PISA	<i>Programme for International Student Assessment / réalisé par l'OCDE</i>
SAO	<i>Subdistrict Administrative Organisation (orbortor) = TAO</i>
TAO	<i>Tambon Administrative Organisation (orbortor) = SAO</i>
TISTR	<i>Thailand Institute of Scientific and Technology Research</i>

UNESCO *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture)*

USAID *United States Agency for International Development*

Sommaire

Remerciements.....	3
Note sur les termes thaïs	5
Liste des tableaux	7
Liste des figures	9
Liste des sigles.....	11
Sommaire	15
INTRODUCTION GENERALE.....	17
1. Questions de recherche et cadre théorique	18
2. Méthodologie : matériaux de recherche et terrain	30
PREMIERE PARTIE : CONSTRUCTION ETATIQUE, EDUCATION MODERNE ET PARADIGME POLITIQUE	41
Chapitre I : L'éducation traditionnelle au Siam.....	45
1. Le Siam : une société originale	45
2. L'éducation traditionnelle : continuité et linéarité.....	50
Chapitre II : Les débuts d'une ère nouvelle (1767-1868)	55
1. La chute d'Ayutthaya : la fin d'une civilisation	55
2. Les changements économiques et géopolitiques	57
3. L'impact sur la société siamoise.....	61
Chapitre III : Education et construction étatique : le paradigme de l'école de l'Etat-Nation.....	63
1. Les modalités de la construction étatique siamoise	63
2. Education, école et Etat-Nation	77
3. La dimension paradigmatique des trajectoires éducatives.....	90
DEUXIEME PARTIE : L'EDUCATION DE LA MONDIALISATION ET LA THAÏLANDE	101
Chapitre IV : Le changement de paradigme éducatif	105
1. De l'Etat-Providence au néolibéralisme	105
2. La dimension dogmatique du paradigme politique néolibéral	113
3. ... appliquée à l'éducation.....	120
Chapitre V : L'éducation au centre d'une Thaïlande en mutation.....	137
1. Les changements socio-économiques et politiques	137
2. Le changement de paradigme politique.....	147
3. Le constat des carences de l'éducation.....	150
Chapitre VI : Changement de paradigme dans les politiques éducatives de la Thaïlande	159
1. Les jeux politiques et la loi sur l'éducation nationale	159
2. Le transfert du paradigme éducatif.....	164
3. La loi de 1999, transposition du paradigme de l'éducation de la mondialisation.....	172
TROISIEME PARTIE : TRAJECTOIRES EDUCATIVES : APPROPRIATION DU PARADIGME ET EMANCIPATION ?	181

Chapitre VII : La réforme du primaire et du secondaire.....	185
1. Décentralisation(s).....	185
2. La revalorisation de l'enseignement technique et professionnel.....	202
3. Le développement de l'assurance qualité	213
Chapitre VIII : La réforme de l'enseignement supérieur.....	225
1. Autonomie des universités et formations en alternance.....	225
2. Renforcer le système national d'innovation.....	246
Chapitre IX : L'appropriation du paradigme éducatif	255
1. L'instrumentalisation du paradigme de l'école de l'Etat Nation	256
2. Paradigme de l'éducation de la mondialisation et logiques domestiques	258
CONCLUSION GENERALE.....	271
ANNEXES	277
Annexe 1 : Présentation des projets de recherche effectués dans le cadre du CELS.....	279
Annexe 2 : Questionnaires enseignants, étudiants, et acteurs de la réforme	285
Annexe 3 : Liste / Enseignants, Etudiants, Acteurs de la loi de 1999	297
Annexe 4 : Sélection de sections du National Education Act of B.E. 2542 (1999).....	299
Annexe 5 : Membres de la CTEEG – Commission on Thai Education in the Era of Globalization	305
Bibliographie alphabétique	307
Table des matières.....	325

Introduction générale

Les universités du monde entier sont au cœur d'une frénésie de changements, mêlant performance, concurrence et objectifs managériaux. Au-delà, ce sont les systèmes éducatifs dans leur ensemble qui sont repensés à l'aune de logiques comptables et de notions de rendement. En parallèle de ces réformes, l'éducation, du primaire au supérieur, est également sollicitée pour satisfaire des attentes sociales, économiques et politiques toujours plus grandes.

Cette vague de transformations est généralement voulue et initiée par la puissance publique, s'appuyant sur les besoins du marché. Or, dans chaque pays, cette puissance publique a une histoire qui lui est propre. Un détour par l'histoire est donc indispensable pour répondre aux interrogations quant à la forme, au fond, et aux objectifs de l'éducation actuelle qui ne peut être dissociée de ses origines. De plus, une étude de l'éducation dans son aspect institutionnel, souvent délaissé au profit de recherches en termes de sciences de l'éducation et de pédagogie, est nécessaire et demande une analyse fine en termes de science politique.

Traditionnellement, les enseignements étaient assurés par les familles, les villages ou l'Eglise². La transmission de savoirs formalisés était avant tout l'apanage d'institutions relevant du pouvoir spirituel, avec, par exemple, la place centrale des monastères dans la pérennisation des manuscrits. L'apprentissage, qu'on qualifierait aujourd'hui de formation professionnelle, ne passait pas par des établissements scolaires, mais se transmettait directement de l'artisan à l'apprenti. Sous le terme « éducation », on regroupait ce qu'on a distingué depuis : éducation, enseignement et formation.

Cette distinction n'est pas apparue inopinément, elle a suivi la trajectoire éducative qui a vu la forme moderne de l'éducation supplanter les enseignements traditionnels, conduisant de fait à en distinguer les composantes. Cette modernisation éducative s'est traduite par la monopolisation de l'instruction par l'institution scolaire et la construction d'écoles publiques sur tout le territoire d'un pays donné. L'origine de cette révolution institutionnelle remonte à un moment particulier de l'Europe occidentale, celui de la consolidation des Etats-Nations au

² Nous utilisons ici « Eglise » comme terme générique et forcément réducteur pour désigner des structures relevant de l'ordre religieux et spirituel, et sans le limiter à une religion ayant comme lieu de célébration cultuelle les églises.

cours des XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles. L'éducation a été une des clés permettant de construire un « *nationalisme* » (E. J. Hobsbawm, 1992) et d'imaginer une « *communauté nationale* » (B. Anderson, 1983). Elle est elle-même devenue nationale, administrée par des fonctionnaires d'Etat et pilotée depuis un ministère central.

Mais si la consolidation des Etats-Nations et la monopolisation scolaire de l'instruction sont allées de pair en Europe, comment expliquer que l'on trouve la même forme scolaire dans des territoires situés en dehors de cet Occident ? « *Quels processus ont abouti à confier à une seule institution spécialisée, hors du contrôle direct des familles, une part aussi importante de l'éducation de l'enfance et de la jeunesse* » (Troger & Ruano-Borbalan, 2005, p.3) dans des sociétés aussi différentes ? Et comment rendre compte de l'univocité des trajectoires éducatives des territoires jusqu'aux changements actuels des institutions éducatives ?

1. Questions de recherche et cadre théorique

Depuis des décennies, l'école monopolise l'éducation selon une forme similaire dans les pays non-occidentaux et occidentaux : salle de classe, bureau du maître, élèves, enseignant, manuels scolaires, curriculum national, hiérarchie. Des spécificités pointent d'un pays à l'autre comme le port d'uniforme ou l'enseignement religieux au sein de l'école publique mais elles ne viennent pas remettre fondamentalement en cause ce modèle commun.

Cette uniformisation de la forme éducative semble valider l'existence d'un processus développementaliste qui aurait transformé universellement les enseignements traditionnels et transposé l'instruction au sein d'une institution scolaire, publique et nationale. Depuis les années 1980, l'éducation serait passée à une nouvelle étape, au postmodernisme, en mettant en avant l'implication d'acteurs privés, la décentralisation, le rendement et l'efficacité. L'explication des changements éducatifs à l'aune d'une théorie développementaliste attesterait l'existence de processus fondamentaux de transformation, linéaires et communs à toutes les sociétés. La question de l'évolution éducative présente dès lors une dimension

heuristique de taille car à travers elle c'est toute la question d'un développement politique et social universel et unique qui est posée.

De prime abord, le récit éducatif des sociétés occidentales appuie bien la théorie développementaliste en décrivant une évolution linéaire. La généalogie des éducations non-occidentales reprend également les mêmes moments historiques, et leur actualité à toutes s'inscrirait dans le passage identique à une néo-modernité, point suivant du développement éducatif.

Mais ce modèle développementaliste, qui tait les spécificités des sociétés en imposant une vision réductrice et socio-centrique de l'éducation, est largement décrié depuis les années 1960 en termes politiques. Et en s'appuyant notamment sur la critique de Boudon (2004) des théories du changement social, on ne peut pas retenir non plus le développementalisme comme explication de l'évolution éducative. En occultant les identités de l'objet étudié et en niant l'historicité propre aux éducations, il restreint en effet considérablement les capacités à saisir vraiment les transformations et leurs causes. Le changement éducatif semble reposer non pas sur un processus prédéfini, rationnel et unique, mais bien sur des facteurs multiples, des interactions riches, et des enjeux complexes.

Une autre explication serait de voir dans l'évolution univoque des éducations le résultat d'une domination, c'est-à-dire que l'éducation moderne dans les pays non-occidentaux aurait été imposée de force par le colonisateur. Ce processus aurait abrasé les différences, contribuant à écrire une histoire contemporaine unique pour tous les systèmes éducatifs.

Mais, poser cette hypothèse revient à considérer que l'instruction scolaire est marquée du sceau de l'extranéité. Or si, comme Bayart (1996), nous admettons que l'organisation politique des sociétés non-occidentales est un hybride, fruit d'une rencontre entre une histoire longue et un modèle importé, et que nous appliquons le même raisonnement à l'éducation, alors il faut redonner aux territoires, et aux éducations, une historicité et une culture propres. En outre, en suivant Badie (1992; Badie & Birnbaum, 1982), on peut avancer que l'importation d'un modèle occidental et sa greffe dans les différents territoires n'auraient pas été possibles sans une adhésion active d'une partie des autochtones qui ont sélectionné certains éléments et les ont intégrés dans une nappe « *d'histoire lente* » (Braudel, 1985, pp.41-83). Egalement, des territoires qui n'ont pas été colonisés, comme la Thaïlande et le Japon, ont, eux aussi, adopté un système éducatif calqué sur le modèle occidental. L'imposition par la force d'un système éducatif unique semble donc invalidée.

Cette dernière approche contribue à mettre en avant la notion de consentement pour expliquer pourquoi, au-delà de la force, les institutions éducatives à la mode occidentale ont essaimé à travers le monde. Ce faisant, c'est la dimension idéelle du changement des institutions éducatives qui est posée car ce ne sont pas des structures en tant que telles qui auraient été transposées dans des territoires extra-occidentaux mais des éléments fondamentaux.

En s'appuyant sur les travaux de Bourdieu et Boltanski (2008) sur l'idéologie dominante, de Kuhn (1983) sur la notion de paradigme dans les changements scientifiques et sa transposition dans le domaine politique par Hall (1993), les trajectoires éducatives peuvent être comprises en rapport avec les changements de paradigme en termes politiques et institutionnels³. Avant, le modèle traditionnel éducatif était la norme puis il a cédé la place à un modèle scolaire, national, public, l'école de l'Etat-Nation. Aujourd'hui, on serait dans un autre modèle, postmoderne, visant à aller au-delà de l'Etat, c'est-à-dire une éducation de la mondialisation. Ces paradigmes institutionnels seraient transférés de l'Occident vers les territoires non-occidentaux et la littérature consacrée au transfert de politiques, les *policy transfer studies*, apporte des clés essentielles pour analyser cette dimension⁴.

Mais si les formes des institutions éducatives comportent de grandes similitudes à travers le monde, des particularités persistent. Il convient donc d'analyser également la réception des paradigmes institutionnels par les sociétés, et l'institution scolaire. Pour Troger (2006a, p.37), cette dernière disposerait d'une logique propre lui permettant « *de n'intégrer des programmes et des méthodes d'enseignement que ce à quoi elle consent elle-même* ». Si on pousse le raisonnement plus loin, tous les pays, parce qu'ils ont utilisé les mêmes structures éducatives, centralisées et bureaucratiques, auraient connu une trajectoire similaire, liée de manière organique à cette institution scolaire. A peine posée, cette hypothèse montre déjà ses limites et incite plutôt à analyser dans quelle mesure l'institution scolaire a suivi un chemin spécifique selon les pays.

³ Nous utiliserons le terme « paradigme politique » au sens de Kuhn. Cependant, nous prolongeons sa réflexion en l'appliquant aux institutions créées par le paradigme politique, nous amenant ainsi à parler de paradigme institutionnel, à comprendre comme un produit du paradigme politique dominant.

⁴ Pour un état de l'art sur les *policy transfer studies*, lire notamment l'analyse de Delpeuch (2008) et le numéro de Critique Internationale consacré aux *policy transfers* (Delpeuch, Dumoulin, & Vigour, 2010).

En ce sens, montrer que le système éducatif n'évolue pas en vase clos peut contribuer à saisir les spécificités des trajectoires éducatives. Il est ainsi utile de montrer ses interactions avec d'autres champs de la société comme les domaines économiques, politiques et religieux, et de mesurer leur impact sur les trajectoires éducatives.

Pour chaque période historique correspondrait la domination de l'un de ces champs sur l'éducation (Troger, 2006b). Alors que l'Etat n'était pas autonome et que l'économie était basée sur la subsistance, l'éducation traditionnelle aurait été influencée principalement par le religieux. Ensuite la modernité a pris forme à travers des transformations institutionnelles qui, pour Giddens (1994), s'articulent autour du développement du capitalisme, de la surveillance, de la puissance militaire, et de l'industrialisme⁵. La formation d'Etats-nations résulterait de cette modernité institutionnelle et aurait contribué à la généralisation de l'instruction scolaire comme forme dominante de transmission des savoirs. Le politique dans cette phase aurait prévalu sur les autres champs de la société et aurait influencé durablement la trajectoire éducative. Aujourd'hui, l'éducation postmoderne résulterait des bouleversements liés à la mondialisation, au dépassement du cadre de l'Etat-Nation, et à la primauté du privé sur le public dans la gestion du collectif. Ici, ce serait l'économique qui prendrait le dessus.

Ainsi, la forme univoque prise par l'éducation dans les différents territoires du monde ne résulterait pas d'un développement éducatif linéaire ou de l'imposition unilatérale par le colonisateur occidental de sa structure éducative mais bien au contraire d'un processus complexe, multiforme, et situé. L'étude des éducations dans une perspective historique, dans un premier temps, nous semble dès lors indispensable pour redonner aux sociétés non-occidentales toute leur profondeur, tout en se donnant les moyens de saisir l'impact des jeux politiques, religieux et économiques sur les trajectoires éducatives.

Mais si ces forces définissent certaines voies de transformation, le paradigme politique dominant en termes d'institutions éducatives délimite quant à lui le cadre du changement, en fixant des fondamentaux et en excluant d'autres possibles. Le paradigme de l'école de l'Etat-Nation a fait place à celui de l'éducation de la mondialisation, remodelant le système éducatif à l'aune du marché, et contribuant à décaler l'attention de l'enseignement primaire vers le secondaire et le supérieur.

⁵ Pour Giddens (1994, p.65), la surveillance correspond au « *contrôle de l'information* » et à la « *surveillance sociale* », la puissance militaire au « *contrôle des moyens de la violence dans le contexte de l'industrialisation de la guerre* », le capitalisme à « *l'accumulation de capital dans le contexte du travail concurrentiel et des marchés de produits* » et l'industrialisme à la « *transformation de la nature* » et au développement d'un « *environnement créé* ».

Ces différents facteurs influencent les trajectoires éducatives, mais les sociétés réagissent à leur tour en réceptionnant, adhérant, résistant, ignorant les innovations institutionnelles. Le paradigme légitime est ainsi refaçoné au contact des pratiques et des réalités locales ce qui conduit à la construction d'un système éducatif pluriel, mouvant et unique.

Cette hypothèse que nous nous proposons d'étudier suscite de nombreuses interrogations et son analyse ne pouvait se satisfaire d'une approche généraliste. Des exemples précis, appuyés par un éclairage socio-historique fin, étaient nécessaires pour saisir au mieux les déterminants du changement institutionnel éducatif dans les sociétés non-occidentales. Notre choix pour l'appui empirique s'est porté sur la Thaïlande.

1.1. Le choix de la Thaïlande

Premièrement, d'un point de vue scientifique, ce pays de la péninsule indochinoise (**Figure 1**), connu jusqu'à la seconde guerre mondiale sous le nom de Siam, permet d'étudier sur un temps long la trajectoire éducative institutionnelle d'un pays situé en dehors de l'Occident.

Figure 1 : Carte de l'Asie du Sud-Est



En effet, le système éducatif thaïlandais n'a pas eu à faire face aux luttes de la colonisation ou aux traumatismes des indépendances car le pays n'a pas été directement colonisé. Mais, tout en évitant son absorption dans les empires coloniaux, le Siam s'est inséré dans l'économie-monde européenne au XIX^{ème} siècle à l'aide de traités commerciaux et d'ambassades à l'étranger (Mead, 2004). Du fait de sa position géographique et du rythme de progression du mouvement de colonisation de la péninsule, le Siam s'est retrouvé dans une posture d'état-tampon, entre les puissances britannique et française (Dover, 2001a). La pratique et la tradition politique du gouvernement siamois lui ont permis d'absorber l'influence étrangère dans une sorte de compromis para-colonial, en intégrant également des idées de progrès et de modernité. Dans cette démarche, la monarchie siamoise a entrepris de faire sienne la construction étatique occidentale pour donner une image moderne de son pays,

et lui assurer une place dans la sphère des nations civilisées (Peleggi, 2007) mais également asseoir son pouvoir sur un territoire désormais défini formellement. Pour mener à bien ce projet, il fallait construire un appareil d'Etat bureaucratique et centralisé, et former des fonctionnaires, aptes à gérer ces nouvelles tâches administratives. Pour ce faire, le roi mit en place une école « moderne », dans sa forme et dans son contenu.

Deuxièmement, la construction étatique et la mise en place d'une éducation moderne en Thaïlande ayant été opérées au contact de l'Occident, le cas thaïlandais permet d'étudier dans quelle mesure cette interaction a contribué à retravailler le système éducatif préexistant, qu'il conviendra de présenter avec précision, afin de voir comment les domaines politiques, économiques, religieux se sont agencés et ont influé sur l'éducation traditionnelle, mais également comment la dimension idéelle a tracé, ou non, une voie de changement institutionnel.

Troisièmement, pour la période récente, la Thaïlande apportera un éclairage instructif sur les changements institutionnels de l'éducation à l'aune de la mondialisation. En effet, les années 1970 ont été marquées par l'arrivée des multinationales japonaises puis américaines en Thaïlande et une insertion de plus en plus marquée du pays dans l'économie mondialisée. Le système éducatif est passé d'un objectif de création d'un corps administratif à celui de formation d'une main d'œuvre industrielle. La mondialisation, la crise de 1997, les organisations internationales, les mouvements politiques et civils semblent avoir joué un rôle important dans ce processus. Aujourd'hui avec une économie en développement, sensible aux turbulences internationales, et un espace politique marqué par des intermittences démocratiques, la Thaïlande s'inscrit dans les enjeux et les jeux politiques, économiques et sociaux qui traversent, à des degrés divers, les pays du Sud. Au-delà de tout particularisme ou de tout exotisme, le choix de la Thaïlande comme terrain empirique permet donc de contribuer à une compréhension des trajectoires éducatives des sociétés non-occidentales car le pays en reflète bien les tensions et les transformations en cours.

Enfin, un autre critère de choix, certes moins scientifique mais crucial, a été le financement dont nous avons pu bénéficier pour mener à bien cette thèse de doctorat. N'étant pas allocataire de recherche, il a été nécessaire de trouver d'autres possibilités de financement et nous avons obtenu une bourse d'appui à la recherche auprès de l'IRASEC (*Institut de*

Recherche sur l'Asie du Sud-Est Contemporaine). Elle a permis de financer deux ans de terrain en Thaïlande et d'être accueillie par un centre de recherche en sciences sociales situé à la faculté d'éducation de l'université de Chiang Mai, le CELS (*Centre of Education and Labour Studies*). L'octroi de cette bourse a conditionné la poursuite de la thèse mais également l'angle d'approche du sujet car sans la possibilité de passer un long séjour de recherche sur place, il n'aurait pas été possible de donner à cette thèse la couleur empirique qui lui apporte, nous l'espérons, à la fois profondeur et originalité.

1.2. Approches et cadre théorique

Une des difficultés de notre travail a été l'éloignement entre notre objet de recherche et notre culture méthodologique. Comment appréhender un sujet de recherche qui nous éloignait culturellement et géographiquement de nos acquis antérieurs ? Comment faire le lien entre des méthodes, des concepts conçus par les sciences sociales occidentales et un terrain de recherche lointain ? Si la Thaïlande représentait un intérêt scientifique certain, il fallait parvenir à casser l'uniformisation des références tout en se donnant les moyens de réfléchir dans un cadre scientifique rigoureux ; surmonter la différence tout en ne négligeant pas les « *différences* », au sens de Marcel Mauss.

La première approche que nous avons envisagée était comparative, ce « *mouvement spontané qui nous pousse à comparer ce que nous voyons* » (Grawitz, 2001, p.419). Elle nous aurait conduits à mettre en regard les expériences occidentales et non-occidentales, en s'appuyant sur des monographies précises ou bien des études plus vastes, à l'instar de travaux antérieurs sur les politiques éducatives. Les analyses sociologiques et socio-économiques comparatives ont, par exemple, cherché à identifier le rôle des déterminismes sociaux, culturels ou économiques sur la réussite scolaire ou la réduction des inégalités sociales (Bourdieu & Passeron, 1970) ; des études plus larges ont tenté de mettre en relief les structures et les processus à l'œuvre dans les transitions éducatives selon les pays (Cowen, 1996; Lê Thành Khôi, 2001). Mais si ces différentes approches ont permis de lever le voile sur des aspects pragmatiques et cognitifs du changement éducatif et représentent des sources éloquentes dans le cadre de notre recherche, elles soulèvent des questions sur les conditions de validité des comparaisons effectuées. La mise en regard de différentes expériences est

parfois décevante et la rédaction de monographies détaillées contribue souvent davantage à enfermer l'expérience non-occidentale dans une vision étanche et unique qu'à permettre son appréhension dans un contexte plus étendu qui permette de saisir des logiques d'ensemble.

Pour commencer, nous avons donc opté pour une entrée historique car elle permet de « *combler les lacunes des faits et événements, en s'appuyant sur un temps, peut-être artificiellement reconstruit, mais assurant une continuité, une trame aux phénomènes* » (Grawitz, 2001, p.422). Saisir l'histoire d'un système éducatif est un moyen de dégager des éléments pouvant rendre compte de son évolution. Cette option nous a permis non seulement de mieux comprendre d'où venait le système éducatif thaïlandais mais également de questionner dans quelle mesure il résultait d'un phénomène d'importation d'un modèle exogène ou d'une logique développementaliste. Cependant, notre thèse n'est pas une historiographie de l'éducation thaïlandaise comme celle que Keith Watson (1982) a pu écrire. Elle ne se cantonne pas non plus à une période précise, comme l'étude produite par David Wyatt (1969). A ce titre, elle ne rend pas compte dans le menu détail des batailles politiques et administratives, ou sociales, sous-jacentes à l'évolution éducative du pays.

Une approche historique seule ne pouvait suffire pour répondre à notre question de recherche, c'est pourquoi nous l'avons associée à une analyse sociologique, pour mettre en avant les acteurs et leurs interactions, et à une étude en termes de politique publique. Ainsi, nous avons opté pour une démarche de sociologie historique du politique. Cette posture nous semblait à même de rendre son historicité à l'action politique en termes d'éducation, en cherchant « *à prendre la mesure du temps et de sa pesanteur, à rendre compte de processus politiques situés dans des contextes et des configurations de durée et de forme inégales* » (Déloye, 2007, p.4). Elle a été un moyen d'aborder notre sujet de recherche sous l'angle de la transdisciplinarité, et d'éviter l'écueil représenté par une césure artificielle entre le passé et le présent.

Ensuite, du fait de notre parcours scientifique et académique, mais également de la prévalence de pilotage public de l'éducation, nous avons ancré notre sujet dans le champ de l'analyse des politiques publiques, c'est-à-dire l'étude de ces programmes d'action propres à « *une ou plusieurs autorités publiques ou gouvernementales* » visant à intervenir de façon sectorielle ou géographiquement définie (Thoenig, 1985, p.6). En effet, la gestion gouvernementale du collectif, même si elle présente des différences importantes selon les

aires culturelles, répond à une grammaire commune. Les institutions thaïlandaises en charge de l'éducation sont suffisamment semblables à celles connues en Europe et en Amérique du Nord pour que les boîtes à outils forgées là-bas soient utilisables ici. Nous avons notamment mobilisé une approche séquentielle de l'intervention publique, même si elle a été largement décriée pour ces travers rationalisants, car elle présentait l'intérêt de donner un *modus operandi* clair pour repérer et observer l'action publique.

Nous avons également choisi d'appréhender le changement institutionnel de l'éducation comme un phénomène intellectuel en nous appuyant sur une approche cognitive des politiques éducatives⁶. En effet, sans écarter les notions de pouvoir et de conflit dans les politiques publiques, il nous semblait essentiel de prendre en compte le rôle joué par les idées et d'étudier dans quelle mesure les évolutions en termes de représentations, de valeurs, d'objectifs avaient contribué à remodeler les institutions en charge de l'éducation. Dans cette optique, la notion de référentiel qui souligne le poids des croyances dans les choix de gouvernement (Muller, 2006) est utile mais c'est essentiellement sur la notion de paradigme politique que nous nous sommes appuyés, et notamment sur les travaux de Peter Hall (1993).

Hall s'est interrogé sur l'évolution des politiques macroéconomiques de la Grande-Bretagne au tournant de la décennie des années 1980 et sur l'impact des idées sur l'action publique. Il a transposé les travaux de Thomas Kuhn (1983) sur le changement scientifique pour rendre compte des changements politiques. Kuhn estimait que le véritable changement scientifique n'était pas un processus incrémental mais un changement de paradigme, dans le sens où on assistait à un changement radical des matrices cognitives et normatives jusque-là considérées comme légitimes.

Pour Hall (1993), les changements en termes de politiques publiques s'expliqueraient de la même manière que les changements scientifiques appréhendés à la façon kuhnienne, et ils seraient de trois ordres :

- ceux qui donnent lieu à des ajustements incrémentaux : ils s'inscrivent dans le champ du premier et du deuxième ordre et ils ne remettent pas en cause la matrice institutionnalisée.

⁶ Pour une synthèse approfondie sur les différentes dimensions des politiques éducatives, lire van Zanten, A. (2004). *Les Politiques d'Education*. Paris: Presses Universitaires de France.

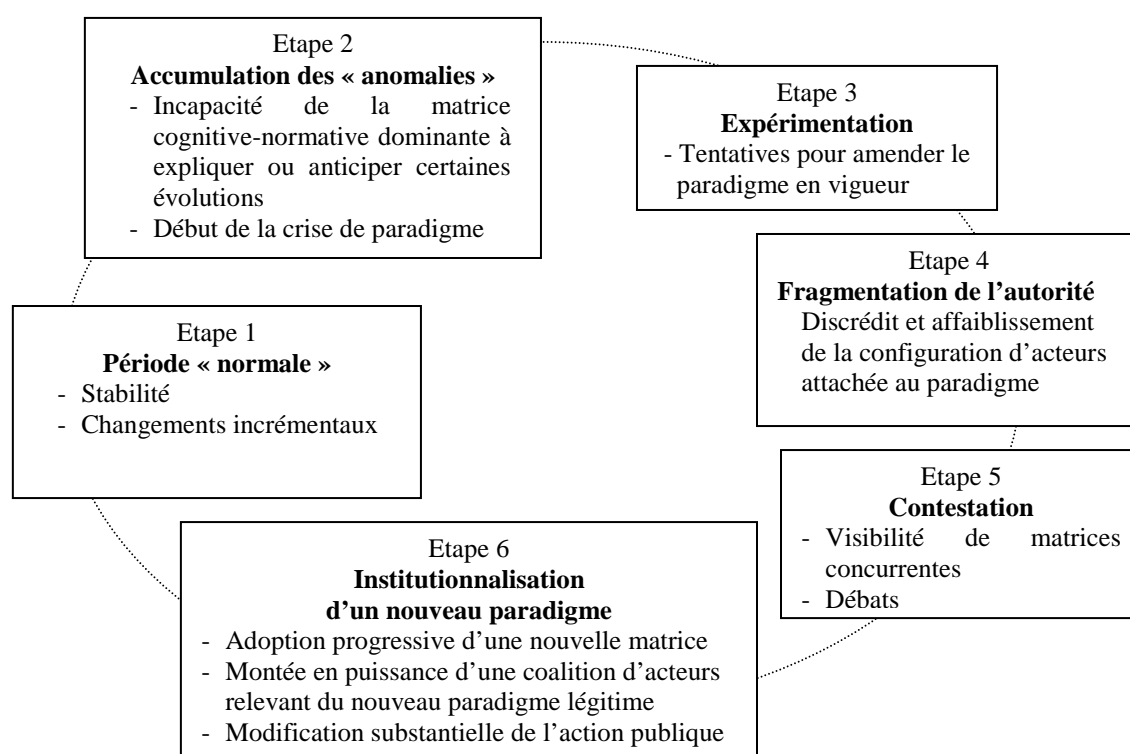
- ceux qui conduisent à l'institutionnalisation d'un nouveau paradigme politique : ils relèvent du troisième ordre et ils entraînent une modification substantielle de l'action publique.

Le paradigme politique, comme il le décrit dans la citation retenue ci-dessous (Hall, 1993), constituerait ainsi un cadre d'interprétation qui influencerait les décisions prises en termes de politiques publiques.

Les décideurs politiques ont pour coutume de travailler dans un cadre d'idées et de normes qui spécifie non seulement les objectifs et le type d'instruments qui peuvent être utilisés pour les obtenir, mais aussi la nature même des problèmes qu'ils sont sensés aborder.⁷

Le paradigme politique serait d'autant plus influent que bien souvent il n'est pas pris en compte en tant que tel et les implications qu'il engendre apparaissent comme évidentes. Dans cette perspective, changer de paradigme ne serait pas aisé et relèverait d'un processus ardu, formalisé notamment par Howlett et Ramesh (1995). Nous reprenons (**Figure 2**) les étapes du processus, sur la base de la synthèse effectuée par Muller et Surel (1998).

Figure 2 : Le processus de changement de paradigme



Source : réalisé par l'auteur d'après le travail de Muller et Surel (1998, p.139)

⁷ C'est nous qui traduisons : *Policymakers customarily work within a framework of ideas and standards that specifies not only the goals of policy and the kind of instruments that can be used to obtain them, but also the very nature of the problems they are meant to be addressing.*

L'anomalie serait ici un « *phénomène ou une série de phénomènes perçus comme problématiques par les acteurs concernés, publics et/ou privés, au sein d'un sous-système particulier* » (Muller & Surel, 1998, p.138). Son apparition impliquerait un ajustement de la matrice cognitive et normative légitime, qui passerait par la modification des cadres de l'action publique et par le réajustement des échanges sociaux.

Hall s'est appuyé sur le cas des politiques macro-économiques britanniques pour étayer et illustrer sa démonstration. La crise économique des années 1970 a entraîné des anomalies qui ont conduit à la crise du paradigme keynésien et à terme à l'adoption des principes monétaristes et du référentiel de marché.

Appréhender le changement politique sous un angle paradigmatique a différentes implications (Hall, 1993) :

- il est probable que le processus de changement de paradigme soit plus sociologique que scientifique car il ne repose pas par essence sur des fondements scientifiques, mais plus politiques et sociaux.
- les questions d'autorité sont au centre du changement politique car les décideurs, pris entre les débats des experts, doivent décider à quel paradigme accorder de l'autorité.
- les expérimentations, les annonces d'échecs et de succès rythment le changement de paradigme car elles accréditent ou discréditent la nouvelle matrice, validant ou non son statut de nouveau paradigme légitime. Les médias jouent un rôle clé dans ce processus.

Les idées pèsent donc lourd face à l'autonomie supposée de l'Etat et à la théorie du choix rationnel. Notre thèse s'attache à étudier dans quelle mesure cet aspect cognitif s'applique aux trajectoires éducatives mais surtout à analyser en profondeur la notion de paradigme politique dans le cas de l'éducation et son impact sur le terrain.

2. Méthodologie : matériaux de recherche et terrain

Les matériaux de recherche que nous avons mobilisés et développés se sont inscrits dans une démarche qui a souhaité avant tout objectiver la recherche dans le cadre d'une analyse conceptuelle et d'une étude des histoires institutionnelles et actuelles.

2.1. Recherche documentaire

Dans la perspective d'une approche historique, notre recherche s'est intéressée à différents cadres temporels. Nous avons d'abord cherché à caractériser le moment de l'éducation traditionnelle au Siam. Nous nous sommes ensuite intéressés à la construction de l'éducation moderne en nous concentrant sur la période 1855-1921, qui débute avec la signature du traité Bowring avec l'empire britannique et se termine avec le vote de la loi rendant obligatoire l'enseignement primaire au Siam. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur des études historiques (Baker & Pasuk Phongpaichit, 2005; Mead, 2004; Watson, 1982; Wyatt, 1969, 1982) et des recherches sur la transformation éducative dans sa perspective géopolitique et institutionnelle (Peleggi, 2002, 2007; Riggs, 1966; Vandergeest, 1990).

Ensuite, pour mesurer l'impact de la mondialisation et appréhender la post-modernité, nous avons étudié la loi sur l'éducation nationale de 1999. Elle est aussi connue sous le nom de *National Education Act* ou sous son acronyme NEA. Adoptée par le Parlement, elle a été décrite comme la concrétisation d'une réforme en profondeur de l'éducation thaïlandaise. L'analyse de sa mise en œuvre a été indispensable pour jauger les réactions du système éducatif thaïlandais. Nous avons eu accès à des documents diffusés par l'administration éducative thaïlandaise (OEC, 2008) et les organisations internationales, et nous avons effectué une revue de littérature des articles et des ouvrages consacrés à l'éducation en Thaïlande et à ses changements (Jetin, 2010; Mounier & Tangchuang, 2010; Witte, 2000). Nous avons également compulsé les archives des quotidiens anglophones, *Bangkok Post* et *The Nation*, disponibles sur microfilm à la bibliothèque universitaire de Chiang Mai.

L'étape de recherche documentaire a montré certaines lacunes. Les transformations éducatives étaient rarement mises en relation avec les domaines religieux, économiques ou politiques, l'éducation thaïlandaise étant plus souvent étudiée d'après les sciences de l'éducation qu'en confrontation avec d'autres sciences sociales. On trouve aussi facilement des comptes rendus des aspects techniques et législatifs de la loi de 1999, mais rarement une analyse de ce que la loi est dans les faits.

Cette tendance se reflète dans un bref aperçu des thèses soutenues à l'université de Chiang Mai. Si elles sont une mine d'informations au niveau descriptif, elles fournissent rarement une approche analytique, restant concentrées sur des études de cas, sans essai de généralisation (voir **Tableau 1** pour un exemple de thèses traitant de la mondialisation). Cette faiblesse s'explique aussi par le fait que la plupart sont des mémoires de Master, le cursus doctoral n'en étant qu'à ses débuts en Thaïlande.

Tableau 1 : Recherche dans la base de données « Thèses » de la bibliothèque universitaire de Chiang Mai (Juin 2009). Mot-clé : « Mondialisation »

<i>Mot-clé : โลกาภิวัตน์ (mondialisation)</i>			
Année	Auteur	Titre	Diplôme
2006	Chatchadaporn Klumdee	Nidhi Eoseewong's views on Thainess in globalization	MA English
2006	Wachirasag Machimapero	Persistence and change of agrarian society in the context of globalization : a case study of traditional whisky producers in Chiang Mai	M.Sc. Geography
2005	Akkaphon Satum	Impact of development and globalization on natural resources in the upper Mekong river : the decline of fish	MA Regional studies
2005	Prakaidao Saetia	Pattern of sales promotion activities in globalization age : cases of retail stores in shopping center Chiang Mai Province	M.Ed. Vocational Education
1996	Viradej Somwan	Leadership of Kamnan and Phuyai Ban in Globalisation*	MA Political Science

* le *kamnan* est le chef du sous-district, le *tambon*. Il est élu pour 5 ans parmi les *phuyaiban* des villages qui composent le *tambon*. Le *phuyaiban* est le chef du village, le *muban*. Il est élu pour 5 ans par les résidents du village. Voir le **Tableau 28** au sujet de l'administration provinciale thaïlandaise.

Source : réalisé par l'auteur d'après le catalogue accessible en ligne : www.library.cmu.ac.th

Dans la même optique, une des mesures de la loi éducative de 1999 consistait à donner aux établissements scolaires la responsabilité de l'élaboration et de l'enseignement d'un curriculum scolaire local représentant 30% des heures totales de cours. Cette disposition a suscité beaucoup de mémoires de Master, se concentrant sur la prise en compte des

connaissances locales (*local wisdom*) dans différents domaines comme le tourisme, l'enseignement ou bien l'environnement. La sagesse locale (voir **Tableau 2**) y a été étudiée principalement dans la manière d'incorporer des savoirs locaux dans les enseignements, ou bien de mettre en valeur le patrimoine local dans un but commercial et économique. On peut regretter qu'aucun travail n'ait questionné les raisons de cette mesure ou ne l'ait mise en relation avec son environnement plus général. Par exemple, un sujet aurait pu être : dans quelle mesure la disposition relative au curriculum local reflète-t-elle des tensions politiques entre Bangkok et les régions ?

Tableau 2 : Recherche dans la base de données « Thèses » de la bibliothèque universitaire de Chiang Mai (Juin 2009). Mot-clé : « Local Wisdom »

<i>Mot-clé : ภูมิปัญญา (local wisdom)</i>	
Diplôme	Nombre d'occurrences
MA Education / Master of Education	23
MA Man and Environment Management	14
Master of Science	4
MA Tourism Industry Management	3
MA Politics	2
TOTAL	46

Source : réalisé par l'auteur d'après le catalogue accessible en ligne : www.library.cmu.ac.th

Malgré ces manques, nous avons collecté de nombreux matériaux et la masse des documents réunis nous a conduits à utiliser un logiciel de gestion de références bibliographiques. Nous avons opté pour *Endnote* pour sa facilité d'utilisation et la possibilité de rechercher les documents référencés par mots-clés, et d'autres entrées : auteur, mot du titre, etc. La fonction permettant de lier les références à des documents en format PDF et à des images nous a permis de classer clairement les données collectées. En outre, dans l'optique de rédaction de la thèse, ce logiciel présentait l'intérêt de référencer avec précision chaque ouvrage utilisé et de pouvoir ensuite le citer facilement, en appelant automatiquement la référence dans le corps du texte et en la reportant, formatée, en fin de document.

2.2. Terrain

Notre travail de recherche a également intégré un aspect terrain que nous avons souhaité approfondi et varié. Il a été rendu possible, comme nous l'avons déjà souligné, par un séjour de recherche de deux ans en Thaïlande. Nous avons combiné entretiens, dépouillement de questionnaires, et observation.

L'entretien se définit comme « *un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé* » (Grawitz, 2001, p.644). Nous avons mené des entretiens mêlant questions ouvertes et fermées, afin de recueillir des données qualitatives mais également des éléments plus quantifiables. La sélection des personnes interrogées a été contingente à des critères qui ont biaisé les résultats obtenus. Le choix des personnes interviewées et la nature des entretiens n'ont pas été aussi directs et transparents qu'ils auraient pu l'être, et nous avons sacrifié de la rigueur qualitative pour avoir accès à certaines informations.

N'ayant pas les moyens matériels et financiers de lancer une véritable enquête avec construction d'un échantillon représentatif, nous avons eu recours au bouche à oreille et aux relations personnelles de nos contacts pour obtenir des entretiens. Pour rencontrer des individus précis, notamment dans les domaines administratifs et politiques, il était essentiel de passer par un réseau de connaissances vu l'importance de l'intermédiaire (*go between*) dans les civilisations asiatiques. De plus, étant donné notre faible niveau linguistique en thaï, nous avons dû limiter notre échantillon dans la mesure du possible à des personnes capables de s'exprimer correctement en anglais. Cependant, vers la fin de notre séjour, nous avons pu mener certains entretiens, avec des étudiants notamment, en mélangeant anglais et thaï.

Au final, nous avons interviewé 17 enseignants et 16 étudiants de master et de doctorat, sur la base de questionnaires semi-directifs (voir **Annexe 2**). Cet échantillon (**Tableaux 3 et 4**) a été un moyen que nous avons mobilisé pour accéder directement à des informations certes partielles mais précises. Les entretiens des étudiants ont été référencés sous la lettre « S » suivi d'un numéro chronologique et de la date, ceux des enseignants sous la lettre « T » suivi d'un numéro chronologique et de la date. Pour chacun, nous avons tenu à assurer l'anonymat (voir **Annexe 3** pour une présentation anonyme des personnes interviewées).

Chaque entretien a fait l'objet d'un rapport écrit suivi d'un encodage, pour mettre en avant les informations qualitatives et quantitatives recueillies.

Tableau 3 : Présentation de l'échantillon « Enseignants »

Age								
20-30 ans	31-40 ans	41 – 50 ans	51 – 60 ans	Total				
3	7	3	4	17				
Sexe								
Hommes		Femmes		Total				
5		12		17				
Lieu de travail								
Bangkok		Chiang Mai		Total				
5		12		17				
Employeur principal								
Universités publiques		Universités autonomes		Universités privées		Total		
2		13		2		17		
Domaine dans lequel ils ont effectué leurs études supérieures								
	SCI	POL	EDU	SOC	Total			
BA	6	5	5	1	17			
MA	6	5	4	5	20*			
PHD	5	2	3	3	13			
Lieu d'études supérieures								
	BA		MA**		PHD			
A l'étranger	0		13		12			
En Thaïlande	17		7		1			
Pays d'études***								
	USA	FRA	GER	UK	AUS	CAN	TH	
MA	7	2	0	2	1	1	7	
PHD	7	2	1	0	1	1	1	
Domaine dans lequel ils enseignent actuellement								
SCI		POL		EDU		SOC		Total
5		5		3		4		17

* Note : 3 enseignants ont obtenu 2 Masters

SCI : Sciences du vivant / Sciences informatiques / Nouvelles Technologies / Comptabilité

POL : Science Politique (Administration publique ; relations internationales) ; Droit

EDU : Sciences de l'éducation

SOC : Management / Autres sciences humaines et sociales

** Note : 3 enseignants ont deux Masters, l'un d'entre eux a obtenu les deux à l'étranger, pour les autres un en Thaïlande et le suivant à l'étranger

BA : diplôme de niveau bachelor (3 années d'études supérieures) : BA, BSc, BEd., etc.

MA : diplôme de niveau master (5 années d'études supérieures) : MA, MSc, Med., etc.

PhD : diplôme de niveau doctoral (8 années d'études supérieures) : PhD, PhEd, etc.

*** USA : Etats-Unis ; FRA : France ; GER : Allemagne ; UK : Royaume-Uni ; AUS : Australie ; CAN : Canada ; TH : Thaïlande

Tableau 4 : Présentation de l'échantillon « Etudiants »

Age						
20-30 ans	31-40 ans	41 ans et +	Total			
12	2	2	16			
Sexe						
Hommes	Femmes	Total				
7	9	16				
Lieu actuel d'études						
Bangkok	Chiang Mai	Autres				
6	9	1				
Diplôme préparé actuellement						
MA	PhD	Total				
9	7	16				
Etablissement supérieur fréquenté actuellement						
Université publique	Université autonome	Université privée				
3	13	0				
Frais de scolarité payés pour l'année universitaire en cours (en baht)*						
	0-20000	20001-30000	30001-40000	40001-60000	60000 et +	Total
MA	3	3	1	1	1	9
PHD	3	1	1	0	2	7
Domaines des diplômes obtenus précédemment et des formations en cours**						
	SCI	POL	EDU	OTH	Total	
BA	9	3	1	4	17***	
MA	3	0	3	1	7	
MA en cours	5	1	1	2	9	
PHD en cours	3	1	3	0	7	

* 1 Euro = 42 bahts

** SCI : Sciences du vivant / Sciences informatiques / Nouvelles Technologies / Comptabilité

POL : Science Politique (Administration publique ; relations internationales) ; Droit ; Journalisme

EDU : Sciences de l'éducation

OTH : Autres domaines

BA : diplôme de niveau bachelor (3 années d'études supérieures) : BA, BSc, BEd., etc.

MA : diplôme de niveau master (5 années d'études supérieures) : MA, MSc, Med., etc.

PhD : diplôme de niveau doctoral (8 années d'études supérieures) : PhD, PhEd, etc.

*** un des étudiants a obtenu deux BA

Un deuxième volet des entretiens a consisté à interviewer des personnes ayant été impliquées, à des degrés divers dans la loi de 1999, que ce soit dans son élaboration ou dans sa mise en œuvre (**Tableau 5**).

Tableau 5 : Présentation de l'échantillon « Acteurs de la réforme »

Sexe					
Hommes		Femmes		Total	
7		7		14	
Employeur au moment de l'entretien					
Administration universitaire	Administration scolaire	MOE* (Bangkok)	<i>Educational Service Areas /MOE en region</i>	ONESQA**	Centre de recherche
3	2	1	1	1	6

* MOE : *Ministry of Education*

** ONESQA : *Office for the National Education Standards and Quality Assessment*

L'**Annexe 2** présente le questionnaire standard que nous avons utilisé comme cadre pour préparer les entretiens et que nous avons adapté en fonction de la personne interrogée et des informations qu'elle était susceptible de fournir. En effet, il nous a semblé judicieux d'ajuster nos demandes au poste occupé et à l'environnement de travail de l'interviewé. Là encore, nous avons souhaité garantir l'anonymat à nos interlocuteurs d'autant plus qu'ils sont dans leur immense majorité des fonctionnaires de l'administration éducative et que certaines informations qu'ils nous ont données n'auraient pas pu être obtenues sans cette garantie. La réforme éducative est en effet un sujet sensible, surtout dans la critique de ses dysfonctionnements. L'**Annexe 3** décrit de façon anonyme les personnes interviewées.

Un autre pan de notre travail de terrain a été à la fois une riche source de matériaux empiriques, et une expérience professionnelle très instructive. Nous avons initié des petits projets de recherche en commun avec des chercheurs thaïlandais, basés au CELS mais également dans un autre centre de recherche de l'université de Chiang Mai, le CESD (*Center for Ethnic Studies and Development*). Les résultats de ces projets ont donné lieu à des publications (Baron-Gutty & Chupradit, 2009b, 2009d) et ont été l'occasion de collaborer avec des collègues thaïlandais. Ils ont également permis d'accéder à des informations qu'il aurait été difficile d'obtenir par ailleurs. Les projets se sont articulés autour de deux thèmes : « Formation en alternance » et « Curriculum Local ».

Le projet « Formation en alternance » s'est intéressé à trois universités publiques autonomes⁸, situées dans différentes régions de la Thaïlande. Nous les avons identifiées selon leur localisation : *North Thailand University*, *North East Thailand University*, et *South Thailand University*. Toutes ces universités proposaient des programmes de formation en alternance, notamment dans les sciences de l'ingénierie, le contrôle qualité, les nouvelles technologies et le management des ressources humaines.

Trois groupes de personnes à interviewer ont été définis (**Tableau 6**) :

- personne en charge d'un programme de formation en alternance au sein de l'université (*Responsables*) ;
- responsable des ressources humaines au sein des entreprises accueillant des étudiants de cette formation en alternance (*Entreprises*) ;

⁸ Autonomes au moment des entretiens.

- étudiants suivant cette formation en alternance au sein des universités sélectionnées (*Etudiants*).

Tableau 6 : Présentation de l'échantillon « co-op education »

	<i>Responsables</i>	<i>Entreprises*</i>	<i>Etudiants</i>
<i>North Thailand University</i>	1	10	10
<i>North East Thailand University</i>	1	5	5
<i>South Thailand University</i>	1	5	5
<i>Total</i>	3	20	20

* Entreprises représentées par leur responsable des ressources humaines

Les entretiens ont été effectués par téléphone en mars 2009. Les questions posées au responsable du programme de formation en alternance au sein de l'université se sont axées autour de trois thèmes :

- curriculum enseigné aux étudiants (contenu, cohérence, lien avec les activités pratiques, durée de la période passée en entreprise) ;
- recrutement des étudiants (processus d'admission, formations antérieures des étudiants, qualités attendues) ;
- interaction avec l'entreprise (tâches des étudiants, implication des entreprises, rôle du superviseur académique).

Pour les entreprises et les étudiants, deux questionnaires ont été établis (voir **Annexe 1**), proposant des questions ouvertes afin de guider l'entretien tout en laissant une grande latitude pour recueillir des informations supplémentaires. Les réponses obtenues ont été traduites en anglais pour faciliter l'échange sur les données recueillies. Le nombre restreint de personnes prises en compte ne nous permet pas de généraliser nos résultats mais nous a donné malgré tout une vue d'ensemble appréciable.

Le deuxième projet de recherche concernait l'étude de la mise en œuvre de la disposition législative relative au curriculum local. Comme nous l'avons évoqué précédemment, il était prévu qu'à partir de 2001, 30% des enseignements soient élaborés par les établissements scolaires eux-mêmes, en complément à un curriculum national, réalisé, lui, par le ministère de l'Education.

Le CELS (*Centre for Education and Labour Studies*) avait été choisi par le NRCT (*National Research Council of Thailand*) pour mener un programme de recherche sur la relation entre éducation et pauvreté. Une partie de leur méthodologie reposait sur des entretiens d'enseignants, de directeurs d'écoles, d'élèves, de parents d'élèves, réalisés sur la

base de questionnaires semi-directifs, qualitatifs et quantitatifs dans des écoles situées dans le Nord et le Nord-Est de la Thaïlande. Les entretiens ont été réalisés en thaï, au cours de l'année 2008, par une équipe d'interviewers qui variaient d'un site à l'autre, en collaboration avec les universités *Rajabhat* situées dans le voisinage.

Les questionnaires comportaient un nombre important de questions et nous avons pu avoir accès aux résultats d'enquêtes. Avec l'aide d'un collègue, Supat Chupradit, nous en avons extrait les réponses en lien avec la mise en place du curriculum local dans les établissements scolaires. Parmi les établissements sélectionnés par le CELS, nous avons retenu ceux dispensant un enseignement général car seul ce type d'établissements était tenu de mettre en œuvre le curriculum local. Si l'échantillon ainsi constitué ne se voulait pas représentatif du paysage éducatif thaïlandais, il nous a permis d'obtenir un retour direct du terrain, dimension souvent négligée par les politiques publiques thaïlandaises.

Le **Tableau 7** donne une vue générale de l'échantillon retenu (voir aussi **Annexe 1**), composé de 232 enseignants et de 25 directeurs, répartis sur 26 établissements scolaires primaires et secondaires localisés dans 5 provinces différentes.

Tableau 7 : Présentation de l'échantillon « curriculum local »

Région	Province	Ecoles			Enseignants	Directeurs
		Primaire	Secondaire	Primaire et secondaire		
Nord	Lampang	1	2	2	49	5
	Chiang Mai	3	3	0	33	5
Nord-Est	Uttaradit	1	2	2	50	5
	Sakhon Nakhorn	0	5	0	51	5
	Udon Thani	3	1	1	49	5
		8	13	5		
2	5	26			232	25
Enseignants						
Age		Primaire		Secondaire		Total
20-30		11		11		22
31-40		13		17		30
41-50		26		62		88
50+		40		52		92
Total		90		142		232

Nous avons complété ces résultats en nous rendant nous-mêmes dans des écoles, à Chiang Mai, et en interviewant des responsables sur la mise en œuvre de ces directives ministérielles. En outre, nous avons réalisé des entretiens avec des étudiants en licence de sciences de l'éducation (*B.Ed.*) à l'université de Chiang Mai ainsi qu'avec des enseignants

intervenant dans ce cursus universitaire et des chercheurs s'étant intéressés à la dimension locale des programmes scolaires (entretiens LC1, LC2 et LC3 ; voir **Annexe 3**).

Ce travail a été couplé à une phase d'observation, qui si elle ne s'est pas voulue systématique, a permis une immersion dans un milieu que nous ne connaissions pas au préalable et d'acquérir ainsi des renseignements indispensables qu'il aurait été difficile d'obtenir autrement. Nous avons passé deux années au sein du CELS et de la faculté d'Education de l'université de Chiang Mai ce qui nous a permis de voir les interactions à l'œuvre, les réussites comme les défis, que ce soit en termes d'enseignement supérieur ou de recherche en sciences sociales. Nous avons participé aux séminaires doctoraux organisés dans le cadre du doctorat en sciences de l'éducation « *Research and Education Development* » chapeauté par le CELS. Si les enseignements apportés étaient enrichissants, c'est surtout la possibilité de côtoyer au quotidien des étudiants thaïlandais en doctorat que nous avons appréciée.

Malgré tout, notre travail sur place a été limité par des barrières linguistiques et culturelles que nous avons tenté de surmonter au mieux. L'apprentissage du thaï et le recours à l'anglais comme langue véhiculaire ont été d'un précieux secours pour avoir accès à des informations de première main et échanger oralement avec des intervenants de différents horizons : académiques, administratifs, politiques. L'apprentissage du thaï écrit nous a permis de lancer des recherches documentaires, par exemple dans le moteur de recherche de la bibliothèque universitaire de Chiang Mai. Les résultats, dans notre cas, les titres de thèse et les résumés, étaient disponibles en thaï et en anglais, nous donnant ainsi accès à des informations enrichissantes. Dans certaines situations, au-delà de nos compétences linguistiques en thaï qui sont restées limitées, nous avons été aidés par des collègues pour la traduction de documents ou pour servir d'interprète.

Mais au final si une langue étrangère est une barrière, ce n'est pas tant dans l'expression orale ou écrite qu'elle se reflète mais dans la capacité à véhiculer auprès de l'Autre des idées et des valeurs forcément différentes de celles auxquelles il est habitué. Même si nous connaissions le mot thaï pour « compétences professionnelles » ou bien « décentralisation », la réalité mise derrière ces étiquettes ne correspondait pas forcément à celle que nous attendions. C'est donc un travail de compréhension et d'explication qu'il a fallu initier et

mener à bien, et cette tâche a sans doute été l'un des plus grands défis de ce séjour en Thaïlande.

L'exploitation des matériaux collectés a été une phase essentielle dans notre travail, mais être au contact des gens, visiter des écoles, et interviewer des responsables ont donné à notre thèse un aspect humain et interactif que nous avons voulu mettre en avant dans le rendu final. Afin d'articuler au mieux problématique et matériaux de recherche, nous avons opté pour un plan en trois parties. Nous nous sommes d'abord attachés à comprendre les facteurs ayant contribué à passer d'une éducation traditionnelle dans le royaume du Siam à une éducation dite moderne (**Première Partie**), mettant ainsi en avant l'importance de la notion de paradigme institutionnel pour rendre compte des trajectoires éducatives. Nous nous sommes ensuite concentrés sur l'étude de la nouvelle matrice normative, celle de l'éducation de la mondialisation, sur son origine, ses piliers, et sa transposition en Thaïlande, notamment à travers la loi sur l'éducation nationale votée en 1999 (**Deuxième Partie**). Pour finir, nous avons porté une attention toute particulière au processus de réception de ce modèle institutionnel par le système éducatif thaïlandais, donnant ainsi à notre thèse une couleur empirique inédite (**Troisième Partie**).

Première Partie : Construction étatique, éducation moderne et paradigme politique

L'éducation traditionnelle siamoise était imbriquée de façon « *organique* » dans la société (Wyatt, 1969), elle répondait à ses attentes, en dupliquait les schémas organisateurs et contribuait à sa reproduction (**Chapitre I**). Au cours du XIX^{ème} siècle, le Siam connut de profonds bouleversements avec la chute d'Ayutthaya, centre historique du pouvoir, et l'expansionnisme européen en Asie. Ces événements amorcèrent un début de changement dans le domaine religieux, alors principal acteur de l'éducation formelle, avec la création de l'ordre Thammayut qui chercha à structurer une réponse intellectuelle face à l'Occident (**Chapitre II**). Cependant, c'est la stratégie adoptée par le roi au cours du XIX^{ème} siècle qui allait sceller le sort de l'éducation traditionnelle siamoise car il choisit d'adopter le modèle étatique occidental comme forme d'organisation politique et ce projet nécessita des fonctionnaires formés. Se métamorphosant à l'aune du paradigme de l'école de l'Etat-Nation, l'éducation siamoise devint scolaire et nationale, produit et instrument de l'Etat puis de la Nation (**Chapitre III**).

Chapitre I : L'éducation traditionnelle au Siam

Tour à tour corridor puis tampon, le Siam s'est construit au fil des siècles une identité originale, mêlant continuité avec le passé et intégration d'apports nouveaux, venus de l'étranger, par le biais de migrations et d'influences (Dover, 2001a). Aux carrefours des mondes indianisés et sinisés, et dans un territoire façonné par la mousson, la guerre et les luttes de pouvoir, l'éducation traditionnelle siamoise était ainsi un mélange subtil d'influences allogènes et d'éléments endogènes, et offrait aussi quelques similitudes avec ses homologues européennes de la période pré-moderne.

1. Le Siam : une société originale

Le Siam d'avant-Bangkok était une société présentant un système politique traditionnel avec un certain degré de différenciation structurelle, marquée par des prérogatives gouvernementales distinctes (Almond & Powell, 1966). A partir du XIII^{ème} siècle, des centres politiques avaient commencé à se former sur le territoire de la future Thaïlande, modelés par l'influence de la civilisation indienne classique mais aussi par la société khmère. Celles-ci rencontrèrent une culture autochtone ce qui permit au territoire de développer une trajectoire propre, syncrétique, « thaïe ».

1.1. Une historiographie linéaire construite

Avant d'aborder l'organisation politique et administrative du Siam, il est nécessaire de préciser quelques points car la lecture rapide d'ouvrages sur le pays donne une vision biaisée de son histoire. La Thaïlande serait le résultat d'un continuum ininterrompu formé par la succession sur un mode dynastique de capitales royales sur le territoire national actuel (voir

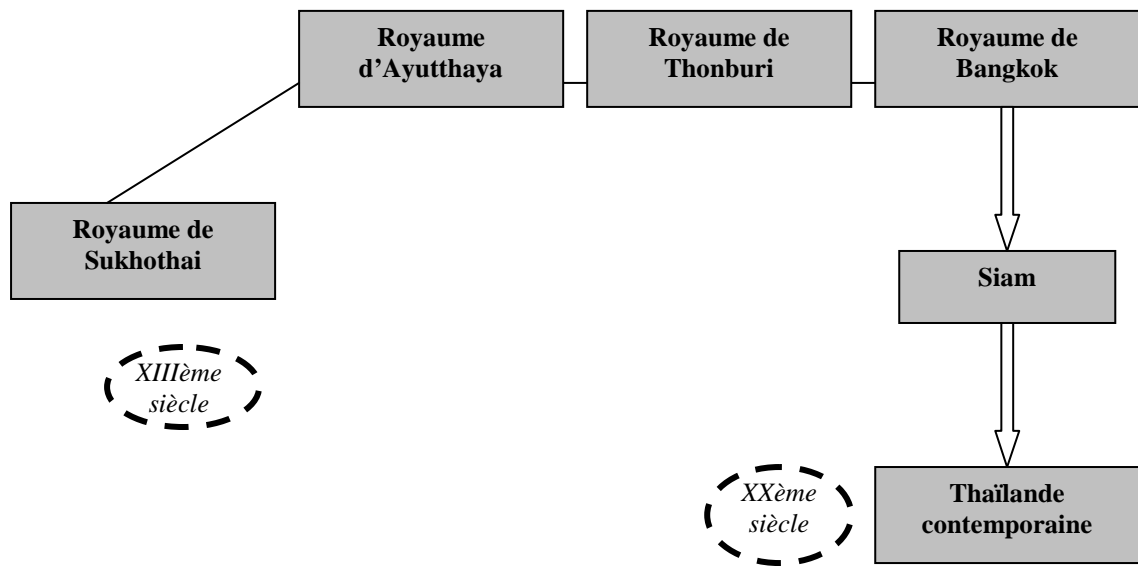
Figure 3 pour une visualisation de l'emplacement de certaines capitales royales). On serait ainsi passé du royaume de Sukhothai à celui d'Ayutthaya puis de Thonburi, sur la rive ouest de l'embouchure du fleuve Chaophraya, et enfin de Bangkok, sur la rive opposée. Ce développement se serait poursuivi pour former l'actuelle Thaïlande (**Figure 4**).

Figure 3 : Carte de la Thaïlande indiquant des anciennes capitales royales



Source : réalisée par l'auteur

Figure 4 : Une historiographie linéaire construite



Source : réalisé par l'auteur

Ce récit est en grande partie un construit, incorporant l'histoire des différents peuples dans une tradition nationale imaginée (Keyes, 1989). En effet, le territoire recouvert par la Thaïlande actuelle a été unifié et formalisé au cours du XIX^{ème} siècle car auparavant différents centres politiques et économiques en assuraient le contrôle. Le royaume d'Ayutthaya (XIV^{ème}-XVIII^{ème} siècle) était ainsi en concurrence avec, au nord, le royaume Lanna, et dans la plaine du Chaophraya les royaumes de Lopburi et de Kantchanaburi. Ayutthaya avait succédé au royaume de Sukhothai en termes d'influence, mais pas selon une logique dynastique, et avait aussi dû se faire une place face à des empires puissants, comme les Khmers et les Birmans de Pagan.

Dès le XV^{ème} siècle, le royaume d'Ayutthaya a été connu en Europe sous le nom de Siam. Son histoire a été largement documentée et a été assimilée à celle de la Thaïlande entière car c'est sous le nom de Siam que les différents royaumes occupant le territoire de la Thaïlande contemporaine se sont ensuite regroupés au cours des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles. De plus, les dirigeants siamois puis thaïlandais ont toujours cherché à s'inscrire dans une histoire longue pour puiser une légitimité dans la tradition et les coutumes, et perpétuer des allégeances.

Tous ces éléments ont contribué à renforcer l'idée d'une histoire linéaire, cohérente, homogène. A de nombreuses reprises, dans le cadre de notre étude, nous nous référons au

royaume d'Ayutthaya pour illustrer le passé de la Thaïlande mais nous ne cautionnons pas pour autant cette historiographie linéaire.

1.2. Emboîtement et patronage

Entre les XII^{ème} et XV^{ème} siècles, des centres de pouvoir se constituèrent donc sur le territoire de l'actuelle Thaïlande. Dans le nord, on trouvait Chiang Mai et Sukhothai ; dans la plaine du fleuve Chaophraya, Petchaburi, Suphaburi, Lopburi, et Ayutthaya, ce dernier royaume prenant l'ascendant sur les autres à la fin du XIV^{ème} siècle. Le roi d'Ayutthaya tirait sa légitimité de deux sources : hindoue et bouddhiste (Mead, 2004). Certains attributs hindous conféraient au monarque une aura mystique de même qu'une place légitime dans l'ordre cosmique, contribuant à renforcer le mystère de la royauté et à asseoir ainsi son autorité sur ses sujets (Wyatt, 1969). Le monarque était présenté comme la réincarnation de Vishnu. La seconde source de légitimité provenait de la hiérarchie bouddhiste qui donnait au roi le rôle de protecteur suprême, seul capable d'assurer l'harmonie, et qui faisait de la conformité à la loi et la défense de la foi des missions essentielles. Ce mélange d'influences façonna un exercice original du pouvoir, influencé également par des données géographiques et démographiques particulières avec notamment un espace amplement doté en terres mais faiblement peuplé⁹.

Dans tous les royaumes siamois, l'unité politique de base était la cité-état (le *mueang*). Elle était dirigée par un *jao*, d'abord grand propriétaire terrien puis au fil des années, à la tête d'une hiérarchie sociale. De part et d'autre du territoire, l'expansion politique d'un *mueang* suivait le même modèle. La conquête d'un *mueang*, par la force des armes ou par des alliances personnelles, ne conduisait pas à la destruction du *mueang* conquis mais au contraire à la création d'une unité plus large, dans le but de construire une entité dotée de plus de « *pouvoir et de splendeur* », à la tête de laquelle régnerait le roi vainqueur. Ce développement politique et territorial a été qualifié d' « emboîtement » (*emboxment*) par Georges Condominas (1990), la même idée étant développée sous d'autres termes comme celui d'état mandala pour souligner la structure concentrique et intégrée des centres de pouvoir. Le

⁹ Les paragraphes qui suivent s'appuient sur les travaux de Chris Baker et Pasuk Phongpaichit (2005).

village était incorporé dans un *mueang*, qui était lui-même inséré dans un *mueang* plus grand, et ainsi de suite sur plusieurs niveaux, constituant une organisation verticale du pouvoir, définie de manière lâche mais gérant des zones bien délimitées, ce qui peut paraître paradoxal si l'on garde à l'esprit une vision territoriale de l'exercice du pouvoir.

Ce lien de subordination verticale allait plus loin puisqu'il structurait les relations interpersonnelles de la société siamoise, basées sur des liens subordonné-protecteur et client-patron qui donnaient une cohérence à la société en reliant tous les habitants du territoire siamois entre eux, le roi du Siam étant lui-même subordonné à l'empereur de Chine. Cette organisation ne permettait d'envisager ni des relations horizontales, ni des rapports d'égal à égal. Le subordonné fournissait un produit, issu de sa production agricole ou bien de sa capacité de travail et en échange il recevait la protection, plus ou moins assurée, de la personne à laquelle il était lié. Le paiement de tributs par les différents souverains remontaient ainsi jusqu'à leur patron suprême, l'empereur de Chine.

Les relations entre pouvoirs spirituel et temporel étaient structurées selon le même modèle. Le pouvoir spirituel était dévolu au *sangha*, c'est-à-dire la communauté bouddhique, et les gouvernants se chargeaient des affaires matérielles. Les uns et les autres se patronnaient mutuellement, le *sangha* influant sur les décisions prises, et les rois assurant la protection de la communauté bouddhique. Le roi tirait une partie de sa légitimité de la pratique bouddhique, associant ainsi la pérennité de son pouvoir temporel au *sangha*.

La société traditionnelle siamoise était caractérisée par un exercice patrimonial du pouvoir¹⁰, inséré dans des structures emboîtées, qui étaient tenues par une administration élaborée. Le critère de recrutement dans l'administration était les relations personnelles et notamment familiales. Elle assurait le lien entre les différentes unités de pouvoir, entre centre et périphérie, et avait pour fonction de garantir le paiement des tributs (Mead, 2004). En combinant avec succès syncrétisme et unicité, les royaumes siamois avaient réalisé une construction originale de l'exercice politique et de la société (Wyatt, 1969).

¹⁰ Nous reprenons ici la définition du patrimonialisme donnée par Lagroye (2002, p.40) : « On veut indiquer par là, en suivant Max Weber, que le souverain y exerce une autorité suprême dans la production des règles ; qu'il ne distingue pas formellement ses biens propres et ceux de la collectivité ; qu'il peut, de ce fait, revendiquer la propriété éminente des terres ou des matières premières, même s'il en laisse l'usage à d'autres ; et surtout (...) qu'il dispose arbitrairement de certains segments de l'administration, n'hésitant pas à nommer des fonctionnaires à sa dévotion – parfois des « clients » ou des serviteurs -, à les déplacer et à contrôler directement le déroulement de leur carrière. »

2. L'éducation traditionnelle : continuité et linéarité

Dans cette structure, l'éducation traditionnelle siamoise était une « boîte » insérée dans d'autres. Elle se caractérisait également par la proximité :

- des lieux d'apprentissage, avec des écoles de temples situées dans les villages et des enseignements assurés dans la famille ou le corps de métier ;
- des savoirs enseignés, en rapport avec la vie de tous les jours, le métier envisagé ou bien l'exercice quotidien de l'acte religieux.

Les monastères bouddhiques et leurs écoles tenaient une place importante dans la transmission des connaissances, lien entre la tradition religieuse et le temporel, tenant ainsi le rôle occupé par les universités ecclésiastiques de l'Europe médiévale (Wyatt, 1969). Dépositaire du savoir des générations précédentes, ils permettaient la continuité de la pratique religieuse et la préservation d'une mémoire historique, tout en se caractérisant par leur flexibilité en termes d'apprentissage et leur ouverture sur le monde. Leur action éducative, combinée à celle des familles, des villages et des corps de métier, contribuait à former les jeunes gens à un rôle précis dans la société dans laquelle ils allaient être amenés à évoluer et travailler.

2.1. Religion et éducation

Apprendre à lire et à écrire était avant tout un acte religieux (Wyatt, 1969). Les écoles dans la société pré-moderne siamoise étaient des écoles de temples, abritées dans les monastères bouddhiques. La scolarisation des garçons concernait un nombre assez large de jeunes gens et n'était pas limitée à une classe sociale ou à une couche de la population. Aller dans un temple pour y être instruit reposait sur les relations interpersonnelles, et le temps consacré à l'instruction était plus ou moins long, flexible, et fonction des occupations du moine instructeur et des travaux des champs incombant au jeune écolier. Ainsi, au moment des labours et de la récolte, les enfants repartaient dans leur famille et souvent ne revenaient pas au temple. L'éducation dispensée dans ce cadre était peu formalisée, sans cursus défini, et

reposait sur le respect et la considération de l'élève envers le moine qui prenait en charge son éducation.

Le lien qui unissait écolier et maître n'était en effet pas financier mais individuel. L'enfant servait son maître, l'aidait dans ses tâches quotidiennes, et en échange recevait des rudiments de lecture et d'écriture, ainsi que les bases concernant les dogmes religieux, et éventuellement les mathématiques. Peu d'enfants allaient au-delà de cette formation de base, et leurs connaissances ne leur permettaient pas d'accéder ensuite à des métiers liés à l'écrit. Il s'agissait plutôt d'un temps de formation effectué en dehors du foyer qui jouait un rôle important, en liant la famille à la communauté monastique et en lui permettant de gagner du mérite, au sens bouddhique du terme.

Pour accéder à une formation théorique plus poussée, il fallait entrer dans les ordres et devenir novice. Le curriculum alors enseigné s'articulait autour de grandes disciplines : langue écrite pour la mémorisation des textes sacrés, médecine traditionnelle, et astrologie (Watson, 1982). L'école monastique n'avait pas de prétention temporelle, et délivrait des enseignements liés à la religion, l'éthique et l'harmonie. La structure de l'institution scolaire monastique se pensait au niveau de l'établissement lui-même, la hiérarchie scolaire se calquant sur le modèle monastique, avec à sa tête un abbé, puis des moines, occupant des fonctions éducatives en relation avec leur position au sein du monastère.

En dehors des écoles de temples, d'autres possibilités de développer ses connaissances et ses compétences étaient disponibles. Les filles, qui n'avaient pas accès aux temples, étaient élevées dans le foyer familial et apprenaient à gérer une maison, à fabriquer de petits objets artisanaux, à cuisiner, à coudre et à aider dans les champs. Pour les enfants de la famille royale et de la noblesse, l'éducation avait lieu dans un cercle privé, à moins qu'ils ne rejoignent un monastère pour y approfondir leurs connaissances religieuses. Des précepteurs étaient employés pour délivrer des connaissances livresques, ensuite les jeunes hommes acquéraient des savoirs et des compétences pratiques au contact de leurs pères ou bien d'autres personnes liées au cercle familial et relationnel, et susceptibles de les former à leur future carrière (Lavenant, 2001).

2.2. Une éducation « emboîtée »

Les apprentissages se faisaient ainsi au sein d'une relation personnelle entre l'apprenant et le maître, qui faisait également office de mentor et de protecteur. L'éducation reproduisait les structures sociales existantes et perpétuait une organisation basée sur la verticalité et le patronage. L'absence d'obligation de scolarisation ainsi que d'un curriculum évolutif et formalisé donnaient liberté et ouverture sur le monde, mais ne permettaient aucun contrôle ni objectif formels.

Ces caractéristiques reflétaient la vision bouddhique de l'éducation. Le fatalisme était une composante normale de la vie quotidienne et l'éducation revêtait dans cette perspective peu d'importance en dehors de la pérennisation des enseignements religieux car au final, c'est la réincarnation et le cycle de la vie qui importaient pour l'évolution humaine (Watson, 1982). L'éducation traditionnelle ne cherchait pas non plus à développer un esprit critique pour se lancer dans des joutes oratoires sur les fondements du bouddhisme puisque, comme le rappelle Stéphane Dovert, « *alors qu'en Occident, les dogmes fondateurs ont été de tout temps sujets à exégèse, le Siam s'est vu doté d'une doctrine arrêtée dès l'origine qui ne laisse à ses adeptes aucune marge d'interprétation* » (Dovert, 2001a, p.xv).

Le **Tableau 8** synthétise ce moment de l'éducation traditionnelle dans le royaume du Siam en présentant ses principes directeurs, son contenu, ses lieux et ses objectifs. L'éducation ne répondait pas à d'autres buts que ceux envisagés dans le cadre de cette société organisée sur un mode vertical et dans laquelle la religion répondait aux attentes du pouvoir politique, qui en échange apportait son soutien à ce garant de sa légitimité temporelle. L'éducation avait pour fonction de donner à l'enfance et à la jeunesse soit des savoir-faire directement applicables dans un futur travail, soit des connaissances théoriques liées à la religion et à l'éthique. Les compétences professionnelles transmises de génération en génération cherchaient à perpétuer des productions de subsistance, alimentant troc et échanges en nature, à transmettre les ficelles du métier et les tours de main mais sans avoir pour objectif l'innovation ou le changement (Baron-Gutty, 2010).

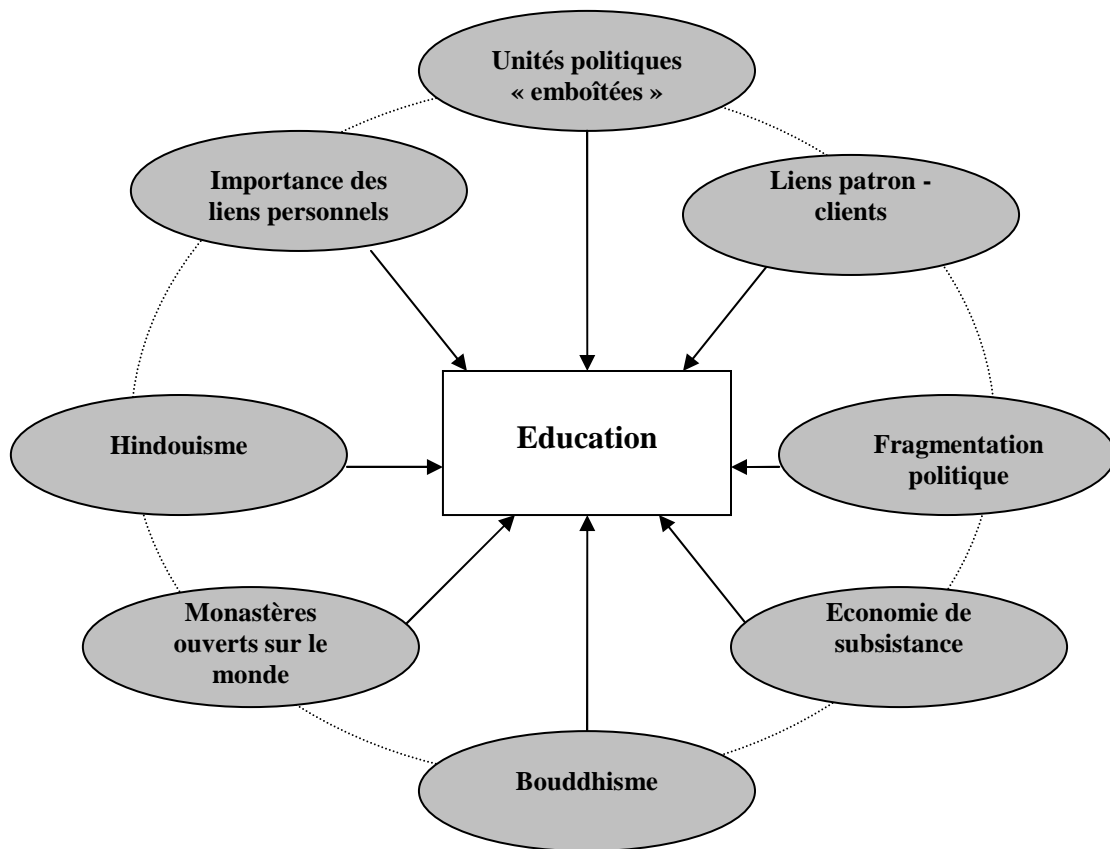
Tableau 8 : Le moment de l'éducation traditionnelle dans le royaume du Siam : principes, contenu, objectifs et lieux

	Principes	Contenu	Lieux	Objectifs
Connaissances théoriques	Proximité Relation personnelle	Connaissances classiques issues du religieux	Monastère Ecole de temple Précepteur	Perpétuation de la religion Ordre moral et éthique
Connaissances pratiques	Savoir-faire Relation personnelle	Observation et apprentissages pratiques	Famille Village Corps de métier	Acquisition de compétences spécifiques Reproduction / pérennisation du métier, de la fonction

Source : réalisé par l'auteur

L'éducation traditionnelle siamoise était le résultat de l'interaction d'éléments sociaux, culturels, politiques et économiques au sein d'une société patrimoniale, dans laquelle, si l'ordre politique était distinct des autres fonctions, le pouvoir restait le fait d'un chef et de relations personnelles, structurées par des liens verticaux. Il s'en suivait une organisation emboîtée dans laquelle l'éducation était une boîte au service de et parmi les autres (**Figure 5**).

Figure 5 : Une éducation traditionnelle au sein d'une société « emboîtée »



Source : réalisé par l'auteur

*

* *

La production et la transmission des connaissances telles qu'elles étaient envisagées entre les XIII^{ème} et XIX^{ème} siècles dans les royaumes occupant le territoire de l'actuelle Thaïlande étaient conformes aux besoins, voire aux attentes, de la société. Sur toute cette période prévalut un statu quo éducatif puisque l'éducation était reproduite de génération en génération sans que ni ses fondements ni ses orientations ne soient remis en cause. Wyatt (1969) affirmait que du fait des interrelations entre les sphères éducative, religieuse, culturelle et politique, la moindre modification dans l'une aurait des répercussions intenses sur les autres. Or, au cours du XIX^{ème} siècle, le Siam connut des changements majeurs principalement en termes politiques et économiques, et il convient de s'interroger sur l'impact qu'ils ont eu sur l'éducation traditionnelle.

Chapitre II : Les débuts d'une ère nouvelle (1767-1868)

L'épisode le plus marquant pour les royaumes siamois à la fin du XVIIIème siècle a été sans aucun doute la prise d'Ayutthaya en 1767 par les Birmans. Cet événement est d'autant plus important que la suite de l'histoire révèle qu'il a été le premier d'une succession d'autres, qui allaient contribuer à repenser le territoire dans son ensemble au cours du XIXème siècle. En effet, c'est au cours de cette période que le Siam se trouva confronté à une économie marchande capitaliste en rupture radicale avec les modes traditionnels d'échange et de relations que le royaume avait connus jusqu'alors.

1. La chute d'Ayutthaya : la fin d'une civilisation

Si l'évolution du royaume d'Ayutthaya entre le XIVème siècle et le XVIIIème siècle en est venue à caractériser l'évolution de la Thaïlande toute entière, sa prise par les Birmans et son saccage en 1767 a été perçue comme la fin d'une « *civilisation* » (Watson, 1982, p.74). Elle a même contribué à redéfinir l'historiographie des décennies précédentes pour faire de la Birmanie un agresseur incessant alors que, hormis quelques escarmouches, il n'y avait pas eu de conflit significatif entre les royaumes siamois et la Birmanie depuis 150 ans (Baker & Pasuk Phongpaichit, 2005).

En fait, l'âge d'or du royaume d'Ayutthaya touchait déjà à sa fin quand sa mise à sac en 1767 marqua sa disparition officielle. La Birmanie, alors au faîte de sa puissance, s'était lancée dans une politique d'agression vis-à-vis des royaumes voisins, et le sac d'Ayutthaya, violent et inattendu, révéla les difficultés qu'avait connues ce royaume siamois avant sa chute :

- montée en puissance de centres de pouvoir concurrents,
- difficultés à se doter d'une armée organisée,

- fissures de plus en plus importantes dans le système de corvées qui assurait jusque-là l'approvisionnement en main d'œuvre.

De plus, une armée basée sur des mercenaires n'avait pas permis à Ayutthaya de se défendre convenablement contre l'agresseur.

Les Birmans capturèrent le roi d'Ayutthaya, ainsi que les membres de la famille dirigeante et tous ceux qui n'avaient pas réussi à fuir. Le royaume était décapité et le site de la capitale avait perdu tout mérite ; ayant été assiégé puis détruit, il ne possédait plus les influences cosmiques nécessaires à sa pérennité (Keyes, 1989). La ville ne pouvait pas être reconstruite et le royaume, basé dans la plaine du fleuve Chaophraya, se décala vers le sud, pour écarter l'éventualité d'une nouvelle attaque des Birmans. Le nouveau site était beaucoup plus proche de l'embouchure du fleuve, marquant ainsi la configuration dans laquelle allait désormais s'inscrire le royaume, celle d'un port maritime ouvert sur le monde.

Le nouveau roi, Taksin¹¹, installa son palais à Thonburi, un petit village peuplé par des migrants chinois, sur la rive opposée de l'actuelle Bangkok. Son règne fut chaotique et se finit dans le sang par l'accession au pouvoir du premier roi de la dynastie Chakri, ensuite connu sous son nom dynastique, Rama I (**Tableau 9**).

Tableau 9 : Règnes après la chute d'Ayutthaya 1767-1910

Thonburi		
Taksin		1767-1782
Bangkok / Dynastie des Chakri		
Rama I	Phra Phutthayotfa Chulalok	1782-1809
Rama II	Phra Phutthaloetla Naphalai	1809-1824
Rama III	Phra Nangklao	1824-1851
Rama IV	Mongkut	1851-1868
Rama V	Chulalongkorn	1868-1910

Source : tableau réalisé par l'auteur d'après Baker & Phongpaichit (2005, p.278)

¹¹ La transcription occidentale laisse croire à une homonymie entre le roi Taksin, connu aussi sous le nom de Taksin le Grand, et le politicien et homme d'affaires Thaksin Shinawatra, bien connu dans la Thaïlande actuelle. Toutefois, en thaï, les deux noms sont bien distincts puisque celui du roi s'écrit ตากสิน et celui de l'homme d'affaires ทักษิณ. Le roi Taksin et le Thaksin contemporain n'ont donc aucun lien de parenté.

Il fallait résoudre les problèmes qui avaient conduit à la chute d'Ayutthaya tout en assurant la continuité avec un royaume qui avait rayonné sur la péninsule pendant des siècles, et dont le pouvoir installé à Thonburi puis à Bangkok voulait tirer sa légitimité. Et, si la chute d'Ayutthaya a pu, à bien des égards, être considérée comme la fin d'une civilisation, il est assez remarquable de noter qu'en à peine une décennie, un cadre politique fut reconstruit avec une nouvelle capitale, un nouveau roi, mais une structure finalement assez traditionnelle et basée sur la même organisation que précédemment. Sur les plans économique, politique et social, la chute d'Ayutthaya fut plus une évolution qu'une altération (Dover, 2001b) et ce, même si 1767 marqua une rupture, avec le déplacement physique du pouvoir, mais aussi avec l'entrée du Siam dans une ère commerciale et géopolitique nouvelle.

2. Les changements économiques et géopolitiques

A la fin du XVIII^{ème} siècle mais surtout au début du XIX^{ème} siècle, deux éléments contribuèrent à complexifier la société siamoise : le développement d'une agriculture commerciale et la montée en puissance du salariat, en rupture avec l'organisation que le Siam avait connue auparavant et qui avait été marquée par une économie de subsistance et le système de la corvée.

2.1. Le développement d'une agriculture commerciale et du salariat

Pour générer les ressources qu'il ne réussissait pas à dégager en interne, Rama I se tourna avec plus d'insistance que ses prédécesseurs vers les échanges commerciaux avec l'étranger. Les produits de la chasse et de la cueillette avaient traditionnellement été des biens d'importance pour le commerce extérieur siamois. Ces produits issus de la forêt représentaient l'essentiel des échanges avec la Chine, principal débouché des exportations siamoises. Cependant, à la fin du XVIII^{ème} siècle, la Chine commença à décliner et le

commerce extérieur se réorienta progressivement en direction de l'Europe. Les demandes commerciales se modifièrent avec des bateaux européens qui arrivaient à Bangkok à la recherche de produits agricoles, notamment de sucre, de poivre, de tabac et de riz (Pasuk Phongpaichit & Baker, 2002).

En conséquence, le Siam redirigea ses productions pour pouvoir continuer à vendre ses produits à l'extérieur. Cette stratégie se traduisit notamment par l'extension des surfaces rizicoles à partir de 1820 en direction de la plaine centrale. Pour attirer des paysans sur des terrains encore non défrichés et demandant beaucoup de travail, la Couronne facilita l'accès à la terre à une nouvelle catégorie sociale, les paysans-propriétaires. Elle ne favorisa pas la création d'une aristocratie terrienne qui aurait conduit à la formation de grands domaines, et par-delà, de forces en concurrence avec son pouvoir. La société paysanne devint une société « *frontière* », dans le sens donné à la frontière dans l'Amérique de la conquête de l'Ouest, c'est-à-dire un front de colonisation et de civilisation en direction d'espaces vierges.

En plus des échanges commerciaux extérieurs, ce développement agricole permit de générer de nouvelles rentrées fiscales en taxant ces produits issus de l'agriculture. Mais il eut également une autre conséquence puisqu'il remit en cause certaines bases sociales traditionnelles.

Tout d'abord, ces nouveaux petits propriétaires formèrent une communauté basée sur l'assistance mutuelle et réfractaire à l'intervention gouvernementale (Pasuk Phongpaichit & Baker, 2002). Mobiles, travailleurs, ils ne pouvaient compter que sur eux-mêmes et les exigences gouvernementales, par exemple en termes de fiscalité mais aussi de corvée ou de travail forcé, étaient mal accueillies.

De plus, ces exploitations agricoles attirèrent un nombre important de Chinois. Beaucoup d'entre eux avaient immigré au Siam sous le règne du roi Taksin lorsque le royaume cherchait à pallier un manque chronique de main d'œuvre et ils avaient été employés pour construire les canaux, principale voie de communication, de transport mais aussi d'irrigation (Mead, 2004). Ces Chinois furent incités à rester lorsque le roi Rama I leur donna la possibilité de s'établir le long des territoires qu'ils avaient gagnés sur la jungle et la forêt.

Ces migrants chinois bousculaient l'ordre traditionnel. Ils ne venaient pas en tant que communauté organisée autour de leaders facilement repérables et aliénables, mais en ordre dispersé, et en grand nombre. Pour les contrôler, les liens de subordination verticaux et personnels n'étaient pas envisageables, et en plus, ils étaient salariés en marge donc de l'économie de troc et de subsistance. Ils changeaient souvent de lieu de travail, au gré des

besoins en manœuvres, et étaient ainsi éparpillés dans tout le territoire, notamment dans le Sud (Baker & Pasuk Phongpaichit, 2005). Les Chinois du Siam ne se cantonnèrent pas à des postes subalternes, bien au contraire. Le général, puis roi, Taksin, et son successeur, Rama I qui établit sa capitale à Bangkok, étaient partiellement d'origine chinoise, tout comme de nombreux hauts dignitaires. Ce métissage des élites n'était pas original dans l'histoire siamoise mais associé à un mouvement migratoire de masse, il contribua à donner aux Chinois une importance toute particulière dans le royaume en reconstruction.

2.2. Le Siam entre Chine et Occident

Traditionnellement, comme nous l'avons évoqué dans le **Chapitre I**, les royaumes siamois, et mêmes les plus influents comme celui d'Ayutthaya, avaient été sous le patronage de la Chine, lui versant des tributs pour assurer leur protection. Cette relation pouvait s'expliquer par le fait que la plaine du Chaophraya avait été peuplée par des migrants, venus massivement du Sud de l'empire chinois au XIII^{ème} siècle, qui s'étaient mêlés aux populations autochtones¹² (Dover, 2001b). Les royaumes siamois avaient aussi, sans doute, continué à se soumettre à la contrainte des tributs parce que, de cette façon, ils avaient accès au marché chinois, qui était, à l'époque, leur plus grand débouché pour l'artisanat et l'agriculture (Baker & Pasuk Phongpaichit, 2005). C'est d'ailleurs en s'assurant une place de choix dans le réseau chinois que le royaume d'Ayutthaya avait réussi à prendre l'ascendant sur ses rivaux. En outre, le Siam du XVIII^{ème} siècle était résolument tourné vers l'Orient car dans une « *logique de balancier* », les souverains siamois s'étaient désintéressés de ces « *occidentaux qui les avaient délaissés, pour se tourner vers les ressources de l'Extrême-Orient* » (Dover, 2001b, p.195).

Les liens des royaumes siamois avec la Chine s'accrochèrent encore comme nous l'avons vu ci-avant avec les migrations d'après 1767. Mais, au début du XIX^{ème} siècle, la donne changea progressivement avec la constante pression exercée par les empires européens sur la Chine et l'installation par l'empire britannique du comptoir de Singapour, directement dans la zone d'influence siamoise. La Birmanie, ennemi héréditaire du Siam, tomba dans

¹² Les populations autochtones étaient notamment constituées de tribus comme les Karen, les Lawa, les Khmers et les M'ons.

l'escarcelle britannique en 1824. Les guerres de l'Opium et la signature du traité de Nankin en 1842 marquèrent la chute de l'empire chinois et forcèrent le Siam à réorienter ses priorités au profit de l'Occident.

Les relations du Siam avec l'Occident n'étaient pas nouvelles mais avaient été jusque-là assez chaotiques. Au XVII^{ème} siècle, des missionnaires chrétiens avaient foulé le royaume du Siam et sous le règne du roi Narai (1656-1688), ils avaient cru trouver dans cette terre lointaine un terreau fertile pour leur prosélytisme (Dover, 2001b). L'aventure missionnaire, notamment des Jésuites, s'était terminée en fiasco, symbolisé par la crise de 1688 et l'expulsion des Britanniques et des Français¹³ car si l'ouverture sur l'étranger était bien réelle, elle n'en demeurait pas moins instrumentale et ne remettait pas en cause les fondements bouddhiques du royaume.

La présence occidentale au Siam au moment de la chute d'Ayutthaya et des débuts de la dynastie Chakri était ainsi faible. Mais le déclin de la Chine alors que l'Occident montait en puissance dans la région bouleversa les équilibres. Pour préserver son indépendance et sa survie politique, le Siam engagea une réflexion pragmatique sous le règne de Rama III (1824-1851).

En 1826, le traité Burney permit aux Siamois de conserver leur zone d'influence en échange de la suppression des monopoles royaux sur le commerce (Dover, 2001b). En 1855, le traité Bowring, signé par le roi Mongkut (Rama IV) sous l'égide de Sir Bowring, ancien gouverneur de Hong Kong, accorda aux Britanniques des privilèges importants, notamment : ouverture du commerce, exemption de taxes et loi d'extraterritorialité.

Le traité Bowring entérina la réorientation du Siam en direction de l'Occident. Ces concessions commerciales étaient instrumentalisées à des fins politiques, mais aussi personnelles. Les grandes familles au premier rang desquelles la famille Bunnag et le groupe d'aristocrates entourant le roi Mongkut, et ayant œuvré pour son accession au trône, avaient tout intérêt à favoriser l'ouverture commerciale vers l'Occident maintenant que la Chine était dépassée (Baker & Pasuk Phongpaichit, 2005). Cependant, plus qu'un brusque changement, ces accords avec les puissances occidentales¹⁴ matérialisaient davantage un état de fait.

¹³ Pour un compte-rendu romancé de cet épisode, nous ne pouvons que conseiller l'ouvrage de Morgan Sportès (1993), *Pour la plus grande gloire de Dieu* qui relate la deuxième ambassade de la France au Siam et la débâcle finale de ses mousquetaires et des pères jésuites.

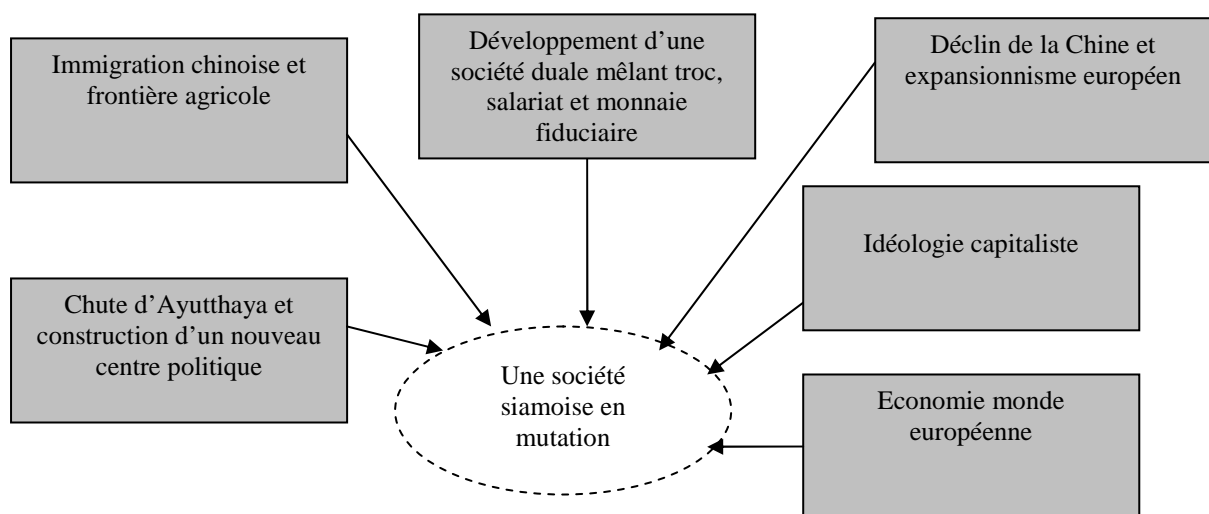
¹⁴ Ces accords seront suivis de traités signés avec d'autres puissances européennes, au rang desquelles la France (1856) mais également le Danemark (1858), le Portugal (1859) ou les Pays-Bas en 1860 (Loos, 2006).

Ainsi, au cours du XIX^{ème} siècle, les bouleversements connus par le Siam furent multiples conduisant le royaume à penser désormais sa relation au monde selon des principes non plus dictés par la loi des tributs dus à un lointain souverain et par des liens de vassalité, mais par une économie marchande, teintée de libéralisme et régie par des traités commerciaux internationaux. Le Siam était entré dans l'économie monde occidentale (Mead, 2004).

3. L'impact sur la société siamoise

Ces bouleversements économiques et géopolitiques, synthétisés dans la **Figure 6**, eurent des conséquences sur la société siamoise.

Figure 6 : Facteurs de changement de la société siamoise (1767-1868)



Source : réalisé par l'auteur

Nous avons déjà montré que la structure traditionnelle de contrôle social changea avec le développement du salariat, de la propriété privée et l'affranchissement d'une part croissante de la population des liens ancestraux de domination. Les échanges monétaires se développèrent dans une société duale mêlant troc et monnaie fiduciaire

Egalement, au niveau de ses rapports avec l'extérieur, le Siam n'interagit plus sur le mode du patronage mais sur une scène internationale dominée par l'Occident.

Dans cette frénésie de changements, l'institution principalement en charge de l'éducation, le religieux, ne fut pas en reste. Sous le règne de Rama III, son frère Mongkut, alors moine¹⁵, lança une réforme dans les années 1840 pour restaurer la discipline et l'orthodoxie religieuses. Il s'agissait de donner une réponse structurée et cohérente à « *la propagande des missionnaires protestants et catholiques* » (Lê Thành Khôi, 2001, p.526). Mongkut donna ainsi naissance à l'ordre *Thammayut*, un groupe de réformateurs au sein de la structure religieuse. Ce renouveau religieux ne fut toutefois guère plus qu'une réflexion intellectuelle, circonscrite à un cercle restreint. Elle n'eut pas, dans un premier temps du moins, un impact majeur sur la société et l'éducation en particulier.

*

* *

Les causes de la transformation radicale que le système éducatif siamois connut dans la seconde moitié du XIX^e siècle et qui allait conduire à la construction d'une école moderne ne peuvent donc se trouver uniquement par les changements économiques et géopolitiques survenus entre 1767 et 1868. Il faudra en fait attendre la décision du roi Chulalongkorn (Rama V), fils de Mongkut (Rama IV), de faire basculer le Siam dans une nouvelle ère politique, celle de l'Etat moderne à l'occidentale pour voir l'éducation siamoise changer. C'est en effet à travers l'étude de cette transformation politique que les éléments explicatifs du changement éducatif vont pouvoir être mis en avant.

¹⁵ Il succèdera ensuite à son frère à la tête du royaume sous le nom de Rama IV.

Chapitre III : Education et construction étatique : le paradigme de l'école de l'Etat-Nation

A la fin du XIXème siècle, le Siam s'est organisé en Etat Nation, forme du politique en rupture avec l'exercice traditionnel du pouvoir qu'il avait connu jusqu'alors. Les raisons et les modalités de cette construction sont à rattacher à celles d'autres sociétés non-occidentales notamment dans ses dimensions de domination et de consentement. Ce bouleversement politique a eu des conséquences profondes sur l'éducation siamoise, à la fois dans ses objectifs mais aussi dans sa structure et ses institutions.

1. Les modalités de la construction étatique siamoise

La formation étatique est au cœur des travaux de science politique qui ont cherché à expliquer les causes de l'autonomisation du politique et sa dissociation par rapport à la société et à l'économique. Mais la transposition des approches classiques, pour rendre compte des expériences non-occidentales en général, et de celle du Siam en particulier, se heurte à des écueils épistémologiques et méthodologiques qu'il convient de saisir pour mieux les dépasser.

1.1. Le Siam et les approches classiques

1.1.1. Les explications classiques de la formation de l'Etat moderne

Les explications classiques de la naissance de l'Etat moderne se sont concentrées autour de deux pôles : l'économique et le religieux. Wallerstein (1974) a ainsi relié la formation de l'Etat moderne au développement d'un mode capitaliste de production et d'échange. A la fin du XVème et au début du XVIème siècle, l'Europe médiévale connut des transformations économiques de grande ampleur avec notamment l'échange des surplus agricoles non plus sous forme de tributs ou de rentes mais sur un marché capitaliste (Wallerstein, 1980). Ce changement conduisit à la formation d'une économie-monde mais aussi à celle d'une structure pour maintenir l'ordre et assurer le développement du marché qui prit la forme de l'Etat moderne.

L'économie-monde s'articula, selon Wallerstein, autour de zones à haute intensité capitaliste et d'autres fonctionnant sur un mode d'échange traditionnel. Cette répartition des tâches eut un impact essentiel sur l'organisation politique des territoires concernés :

- le Centre (Angleterre, Nord Ouest du continent européen) de l'économie-monde concentra les activités capitalistes. La formation d'Etats en fut favorisée car ils purent lever les taxes nécessaires au fonctionnement d'une bureaucratie et d'une armée puissantes et s'organiser pour garantir l'ordre militaire, juridique et social.
- en périphérie (Russie, Europe Centrale), les formes traditionnelles de gouvernement ne furent pas remises en cause car elles n'avaient pas besoin de changer pour garantir à ces territoires un rôle actif dans l'économie-monde. En effet, la périphérie fournissaient des matières premières (bois, céréales) au Centre et cette fonction pouvait être assurée par une forme traditionnelle de gestion du collectif.
- en semi-périphérie (Espagne, Prusse) coexistèrent un mode de gouvernement autoritaire et une structure féodale de la société car le rôle tampon de ces territoires impliquait une nécessaire centralisation de la pression fiscale pour lever et entretenir une armée tout en favorisant le maintien des allégeances traditionnelles.

L'Etat moderne trouverait donc ses sources dans le développement du capitalisme au sein d'un système-monde qui aurait demandé « *un puissant essor des structures étatiques au centre et, au contraire, un blocage de celles-ci à la périphérie* » (Badie & Birnbaum, 1982, p.116). Il répondrait du besoin d'institutions suscité par le développement d'une économie marchande, en rupture avec l'économie traditionnelle du Moyen-Age. En outre, la constitution d'un Etat fort aurait été la meilleure solution pour les groupes les plus puissants sur les plans économique, politique et militaire. Pour la couche naissante des capitalistes, l'Etat était à la fois un client, un protecteur, et un faire-valoir au niveau international. Pour les vieilles hiérarchies aristocratiques, il permettait de contrôler l'essor des capitalistes, et de maintenir certains de leurs privilèges (Wallerstein, 1980).

Mais la théorie générale de Wallerstein présente des faiblesses relevées par exemple par Guy Hermet (1986) ou Bertrand Badie et Pierre Birnbaum (1982). Principalement, la structuration spatiale proposée par Wallerstein sous-estime des facteurs purement politiques, antérieurs à la formation des Etats centralisés et à la période de l'économie-monde. Or, ces facteurs sont souvent explicatifs de la faiblesse de l'Etat dans certaines régions pourtant fortement capitalistes et de la présence d'Etats centralisés dans des zones pourtant encore marquées par l'économie traditionnelle. L'Angleterre a ainsi eu une construction étatique beaucoup moins vive qu'en France alors même qu'elle se situait au cœur du Centre. La forme étatique s'est consolidée pour satisfaire des intérêts qui lui étaient propres, et qui étaient plus politiques qu'économiques (Badie & Birnbaum, 1982). Et, en citant Lagroye (2002, p.44), on peut « *en forçant à peine la pensée de Wallerstein, considérer que le développement de l'économie-monde accentue et généralise, plutôt qu'il ne crée, les caractères d'un système d'Etats européens préexistant* ».

L'explication économique, seule, ne permet donc pas de rendre compte de la diversité des parcours ayant conduit à la formation d'Etats modernes en Europe. Il convient d'y ajouter des facteurs politiques mais également sociaux. C'est ce que propose Perry Anderson (1978) quand il présente l'Etat comme une nécessité, adoptée par l'aristocratie pour faire face à la crise de la féodalité et pour se maintenir dans une nouvelle donne, celle de l'économie marchande.

L'aristocratie laissa à un organe de domination bureaucratisé et centralisé le soin de gérer les problèmes de fiscalité, tout en maintenant ses privilèges (Chagnollaude, 2006). La construction étatique ne serait décidément pas le « *reflet politique du capitalisme naissant* »

mais une « *solution à un certain nombre de crises affectant parallèlement la structure sociale* » (Badie & Birnbaum, 1982, p.124). Cette thèse n'est pas sans conséquence sur l'appréhension du phénomène étatique puisqu'elle ne le présente plus comme une conséquence quasi-logique de l'essor du capitalisme et de l'économie marchande, mais comme le produit d'une formation sociale donnée.

L'approche religieuse, quant à elle, souligne principalement l'influence du christianisme occidental. Le déploiement de deux systèmes distincts, l'ordre politique et l'ordre religieux dans l'Europe des XIII^{ème} et XIV^{ème} siècles, conféra la légitimité temporelle au Roi, et la domination sur le spirituel à l'Eglise et au Pape. Ces légitimités étaient à la fois distinctes et complémentaires, et cette séparation avait été prônée à l'origine pour mettre un frein aux prétentions de l'empereur du Saint Empire romain germanique à encadrer la vie spirituelle de ses sujets (Chagnollaud, 2006). Cette distinction permit de concrétiser un espace autre qui s'autonomisa pour devenir l'espace public et politique. Il créa ensuite ses propres règles de fonctionnement et de légitimation pour aboutir à un gouvernement étatique (Badie & Birnbaum, 1982). Il se distingua ainsi des formes politiques d'autres aires culturelles, qui ne produisirent pas une dissociation entre politique et religieux, par exemple avec le système des castes en Inde ou bien avec la loi islamique appliquée à la vie civile dans des pays musulmans.

L'Etat moderne serait également lié à un autre moment du christianisme, la Réforme. Weber (2006) s'est interrogé sur les raisons pour lesquelles les régions économiquement les plus avancées s'étaient montrées particulièrement favorables à une révolution de l'Eglise. Ce faisant, il a été amené à se demander si l'esprit du capitalisme pouvait être lié à la Réforme et si les influences religieuses avaient contribué à sa formation et à son expansion. Il a montré que la théologie protestante avait mieux favorisé le capitalisme que la théologie catholique car pour le protestantisme, le succès des entreprises de l'homme sur terre était un signe de la grâce divine, et l'enrichissement individuel par le travail était valorisé. En outre, avec le protestantisme, les Etats s'éloignèrent de la tutelle de Rome et cherchèrent à affirmer leur indépendance et leur autonomie, en donnant à l'économie une place de choix et en faisant de l'opposition Europe catholique et Europe protestante un élément essentiel de la différenciation des formes d'Etat.

Une dernière thèse que nous souhaitons évoquer place la guerre, et sa préparation, au centre du processus de la formation de l'Etat, liant ainsi capital et contrainte. Charles Tilly (1992) a catégorisé les analyses de la formation des Etats modernes, en mettant en corrélation les déterminismes politiques et économiques, et les explications internes et internationales. Il a distingué quatre approches :

- analyse étatiste
- analyse géopolitique
- analyse du mode de production
- analyse du système mondial.

Si chacune présente certains intérêts, elles échouent, selon Tilly, à expliquer la formation de l'Etat car elles ne rendent pas compte des mécanismes réels. En fait, elles négligent toutes le rôle de la guerre alors que selon lui, cet aspect est essentiel car la préparation de la guerre oblige les gouvernants à trouver et à centraliser des ressources. Une explication complète de la formation des Etats prendrait ainsi en compte trois forces primordiales : la guerre, la force et le capital.

Même si des lacunes et des interrogations demeurent, ces théories classiques, développées dans le cadre de l'Occident, cherchent à rendre compte de la formation des Etats européens. Dans quelle mesure peuvent-elles expliquer la présence d'un Etat moderne au Siam à la fin du XIXème siècle ?

1.1.2. La formation du Siam face aux explications classiques

L'explication culturaliste classique ne peut pas être invoquée pour expliquer comment et pourquoi un Etat moderne, dans le sens d'une institution contrôlant les moyens de contrainte sur un territoire donné et sur un mode centralisé, a vu le jour au Siam. En effet, elle donne la part belle à la religion chrétienne dans la structuration des Etats modernes européens. Or le Siam était au carrefour d'une zone culturelle bouddhiste et hindouiste, et avait repoussé les différentes tentatives des missionnaires chrétiens, il n'avait donc pas été structuré par la religion chrétienne. De plus, il ne tendait pas à une distinction précise des

ordres politique et religieux,. On ne trouve pas au Siam de liens directs entre construction étatique et religion (Terwiel, 2005).

L'explication économique reviendrait, quant à elle, à estimer, de concert avec Kullada Kesboonchoo Mead (2004), que la signature du traité Bowring en 1855 qui a amené à l'insertion du Siam dans l'économie-monde européenne a été responsable des transformations sociales et politiques majeures ayant conduit à la mise en place d'un Etat moderne. L'expansion du commerce puis de la production aurait provoqué des changements notables après la signature du traité car l'expansion du système capitaliste, en introduisant un système nouveau de taxes et d'échanges, aurait enclenché la mutation de la société traditionnelle et de son mode de gouvernement. Le roi, en bénéficiant d'un accroissement de ressources, aurait eu la possibilité de mettre en place un Etat absolutiste¹⁶, centralisé et basé sur une bureaucratie d'Etat. Keyes (1989) a d'ailleurs estimé que le traité Bowring permit d'intégrer le Siam dans l'ordre mondial et de transformer le royaume en Etat moderne.

Cependant, ce raisonnement pêche à différents niveaux. Tout d'abord, si on reprend la thèse de Wallerstein, ce sont les Etats du Centre qui ont connu une centralisation et une modernisation de leur appareil politique, alors que ceux de la Périphérie sont restés dans des logiques traditionnelles. Or, le Siam, en intégrant l'économie-monde européenne, se retrouvait dans la zone périphérique et non pas dans la zone centrale. La transformation opérée par son organisation politique, qui se traduit par une centralisation et une bureaucratisation, ne correspondrait ainsi pas à son statut dans cette économie-monde. En outre, nous avons montré, dans le **Chapitre II**, que les bouleversements étaient déjà en gestation depuis de nombreuses décennies et n'étaient pas uniquement dus à l'économie monde occidentale.

L'approche de Tilly qui a donné un rôle important à la guerre ne peut pas non plus expliquer convenablement la construction de l'Etat moderne siamois. Le roi Chulalongkorn utilisa des moyens autres pour contrer l'expansionnisme européen en optant pour des manœuvres diplomatiques, sans doute parce qu'il ne pouvait pas compter aveuglément sur une armée hétéroclite, composée de mercenaires et de tributaires (B. Anderson, 1983). La

¹⁶ Mead définit un Etat absolutiste comme un Etat centralisé doté d'une administration moderne visant à donner au roi un accès direct à la population et aux ressources nationales.

levée de fonds pour la guerre et la nécessité d'une organisation structurée pour y parvenir n'ont pas été des facteurs déterminants dans la construction étatique siamoise.

Les explications classiquement mobilisées échouent à rendre compte dans son ensemble du processus qui a conduit à la construction de l'Etat siamois. Badie et Birnbaum (1982) voient quant à eux dans la construction étatique une solution à des crises de la structure sociale et Mead (2004) met en avant la quête de modernité comme moteur de l'entreprise étatique siamoise, mais ces analyses qui prolongent les approches classiques ne mesurent pas de façon appropriée les relations entre dynamiques du dedans et du dehors. La première se concentre sur les causes internes et si la seconde fait bien le lien avec le dehors, elle l'appréhende en tant qu'exemple et néglige le rapport de force du Siam avec les Etats occidentaux. Il est donc nécessaire de mobiliser d'autres approches pour expliquer la construction étatique au Siam.

1.2. Dépendance et domination

Le Siam est un cas original au sein des Etats-nations non-occidentaux. En effet, on ne peut pas lui appliquer la littérature consacrée aux nouvelles nations issues de la décolonisation après 1945 puisque le pays n'a jamais connu de colonisation directe. En outre, la modernisation de son appareil étatique s'est opérée à la fin du XIXème siècle, et non pas à la suite de la seconde guerre mondiale comme pour la plupart des nouvelles nations. Cependant, si le Siam se distingue de ces expériences, il ne faut pas pour autant en balayer les apports car elles mettent en avant un concept souvent négligé par les explications classiques : la notion de dépendance.

Balandier (1971) définit la dépendance comme une forme de rapports sociaux et de relations humaines qui engendre une emprise matérielle, politique et administrative, mais également idéologique. Elle peut se matérialiser dans des situations d'administration coloniale directe mais aussi se développer dans des espaces en dehors du contrôle impérialiste.

Badie (1992) relève en effet trois modalités de captation de la souveraineté :

- captation de la fonction diplomatique ;
- captation des fonctions socio-économiques ;
- captation des fonctions d'innovation institutionnelle.

C'est à ce dernier point que nous nous intéressons particulièrement. La construction de l'Etat moderne serait le résultat de la dépendance qui se serait traduit par la captation des fonctions d'innovation institutionnelle et l'imposition d'institutions politiques étrangères. Les territoires dépendants auraient été contraints d'adopter un mode d'organisation du politique exporté depuis l'Occident. Une administration centralisée, organisée en bureaux et officines, aurait été imposée, rompant avec les habitudes ancestrales du royaume, et s'articulant autour de trois préceptes (Badie, 1992, ch. II) :

- territorialisation ;
- unification par le droit ;
- construction d'un système interétatique.

Cette sociologie de la dépendance met en présence des Etats-Patrons et des Etats-Clients et Amitai Etzioni (1963) va dans le sens de cette logique clientéliste en développant la notion d'épigenèse. L'Etat moderne construit en dehors de l'Europe ne résulterait pas d'une genèse mais d'une épigenèse, dans le sens où il aurait été apporté de l'extérieur. La même distanciation est formulée par Bayart (1996) citant Berman et Lonsdale (1992) lorsqu'il distingue construction et formation des Etats. La construction serait ainsi « *une création délibérée d'un appareil de contrôle politique* » alors que la formation de l'Etat serait « *un processus historique conflictuel, involontaire et largement inconscient, conduit dans le désordre des affrontements et des compromis par la masse des anonymes* » (Bayart, 1996, p.6).

Cependant, poser l'extranéité des systèmes politiques non-occidentaux est lourd de conséquences. En effet, cette position fait de la gestion rationnelle de la société par une administration d'Etat un produit exporté qu'il est facile de taxer d'inadéquation avec les cultures et les sociétés récipiendaires. L'Etat moderne ne peut alors plus être envisagé comme « *un arbitre neutre et totalement autonome* » (Badie & Birnbaum, 1982, p.95). Les Etats modernes dans les sociétés non-occidentales seraient un construit de la dépendance, et ne

reposeraient pas sur des bases sociales, culturelles ou politiques issues de la société qu'ils gèrent encore aujourd'hui.

Si cette explication remet bien en cause un développementalisme naturel des sociétés en mettant en avant la rupture nette entre institutions modernes et traditions politiques des sociétés non-occidentales, elle n'est pourtant pas satisfaisante. En effet, en marquant du sceau de l'extranéité les institutions modernes, elle leur refuse toute possibilité d'adaptation et occulte toute capacité de changement endogène. En leur niant l'opportunité de prendre en main leur avenir, elle écarte durablement l'hypothèse selon laquelle la construction des Etats modernes se serait opérée dans un rapport complexe avec les sociétés qui les ont accueillis.

Pour faire face à ces difficultés, il nous semble judicieux de mobiliser une autre approche, celle de l'importation de l'Etat. Si la puissance et l'hégémonie ont joué un rôle dans la diffusion d'un modèle politique occidental ce n'est pas en imposant par la force des structures exogènes. Le modèle étatique n'aurait pas connu de succès s'il n'avait pas été importé, c'est-à-dire demandé, intégré, inséré dans des stratégies d'acteurs, des choix et des espoirs (Badie, 1992).

1.3. La part du consentement et l'importance des paradigmes politiques

1.3.1. Le consentement dans la construction étatique du Siam

L'acceptation passive d'un nouveau mode de fonctionnement politique, imposée à des dominés sans même qu'ils ne s'en aperçoivent (Martuccelli, 2004), a été remise en cause dans sa dimension homogène et globale. Depuis Max Weber, il est admis que la notion de domination se rapporte à des relations de commandement et d'obéissance qui reposent sur le consentement, se distinguant ainsi des notions de pouvoir et d'autorité. Dans le cadre de la construction des Etats modernes dans les sociétés non-occidentales, elle implique que le modèle politique n'aurait pas été incorporé s'il n'avait pas su mobiliser, et non aliéner, les

sociétés concernées, ou du moins une partie de leur élite, c'est-à-dire une partie des acteurs politiques dominants.

Allant dans le sens d'un consentement de la construction étatique, Bayart (1996) pose l'historicité de l'Etat importé. Selon lui, les Etats d'Afrique et d'Asie ne sont pas artificiels mais disposent bien d'une « *assise sociale propre* ». Il s'oppose ainsi à Hyden (1983, p.19) qui voyait dans les Etats d'Afrique et d'Asie des « *ballons suspendus dans l'air* », sans racines structurelles dans la société¹⁷. Il rejoint Fernand Braudel (1985, p.41-83) qui invite à penser l'Etat contemporain à la lumière de la longue durée, en l'intégrant dans des « *nappes d'histoire lente* » mais également Perry Anderson (1978) pour lequel la formation de l'Etat est le résultat de parcours multiples, dotés de leur propre histoire, balayant ainsi toute explication ahistorique, linéaire et uniforme.

Georges Balandier (1971) propose, quant à lui, un éclairage complémentaire lorsqu'il voit dans la trajectoire historique des Etats l'entrecroisement des dynamiques du dedans et du dehors. S'il replace les Etats contemporains des sociétés non-occidentales dans une histoire, il montre également que des éléments exogènes sont entrés en rapport avec des structures endogènes. En se diffusant, la civilisation industrielle a rencontré des sociétés très différentes, et des « *moules nouveaux* » ont été façonnés pour donner naissance à des sociétés modernes « *inédites* ».

Voyons comment ces explications s'appliquent au Siam. Depuis la fin du XVIIIème siècle, l'ordre politique traditionnel du Siam était affaibli (voir **Chapitre II**). Les relations de pouvoir, jusque-là basées sur l'unité politique du *mueang*, se craquelaient, avec le développement d'une agriculture commerciale et une importante migration chinoise, les rébellions internes dans le Sud, les volontés d'autonomie dans le Nord, mais également les pressions exercées par les pouvoirs coloniaux occidentaux, par exemple dans le Nord-est.

Parallèlement, les attentes vis-à-vis du gouvernement devenaient de plus en plus compliquées, avec l'accroissement du commerce avec l'extérieur, la montée en puissance de nouveaux groupes comme celui des entrepreneurs, et la complexification dans son ensemble de la société siamoise. Dépassé, le gouvernement ne parvenait plus à répondre de façon satisfaisante aux demandes de la société.

¹⁷ La citation complète dans le texte d'origine est sans appel : *the existence of a state with no structural roots in society which, as a balloon suspended in mid-air, is being punctured by excessive demands and unable to function without an indiscriminate and wasteful consumption of scarce societal resources.*

En outre, dans l'élite, les dissensions étaient légion. En effet, suite à la mort subite de son père, le roi Chulalongkorn était monté précipitamment sur le trône en 1868, et son pouvoir était chancelant face aux grandes familles de l'aristocratie.

Des réformes étaient nécessaires pour assurer le contrôle des territoires revendiqués par le Siam et pour arriver à la reconnaissance du royaume comme territoire indépendant par la France et l'empire britannique (Baker & Pasuk Phongpaichit, 2005; Keyes, 1989). Le Roi comprit ces enjeux et chercha à les concilier en trouvant un mode de gouvernement qui lui permette à la fois de renforcer son pouvoir, au détriment des nobles et des souverains provinciaux, et de gagner en crédibilité dans le concert des nations.

Le roi Chulalongkorn choisit de remodeler son royaume sur le modèle étatique occidental. Il estima que c'était le meilleur moyen à la fois de s'assurer le contrôle de ressources au détriment des élites aristocratiques et provinciales, permettant ainsi de les évincer dans la course au pouvoir, et de gagner en légitimité, à la fois en interne et en externe.

En effet, pour exister dans le concert des nations, il fallait donner l'image d'une société moderne, et non pas d'un peuple non civilisé, barbare, qui aurait tout intérêt à être colonisé pour se civiliser. Etre moderne, être civilisé signifiait se conformer aux idées occidentales (Mead, 2004). Dès lors, quoi de plus civilisé que d'adopter un mode de gouvernement similaire à celui des Etats occidentaux ? Cette quête du « *siwilai* »¹⁸ fut également relayée dans la société siamoise par l'adoption de symboles et de représentations (Winichakul, 2000, p.529). Le roi mobilisa à cet effet des attributs de la modernité comme l'automobile, ou des modes sociétaux jugés civilisés, comme la monogamie - au moins sur les photos officielles.

Ce n'était pas un simple camouflage mais le résultat voulu d'une entreprise de légitimation. Ainsi, le roi du Siam utilisa la modernité pour étayer son pouvoir (Peleggi, 2002) et on peut donc considérer avec Keyes (1989, p.48) que si le Siam s'est transformé politiquement, c'est davantage du fait de son « *élite indigène* » qu'à cause des puissances coloniales. Cette analyse amène alors à considérer la modernisation du Siam avant tout comme conservatrice et consentie.

¹⁸ Il s'agit du nom utilisé en Thaï pour « civilisé », « moderne ». Il est dérivé phonétiquement de l'anglais *civilised*.

1.3.2. Les dimensions du changement politique

Pour réaliser la transformation de l'organisation politique, le roi se concentra sur certains attributs du modèle étatique. L'Etat moderne, dans sa forme pure, se caractérise par la domination du légal et du rationnel, concrétisée par la formation d'une bureaucratie institutionnalisée. Pour Durkheim, la construction de l'Etat nécessite une division poussée du travail aboutissant à l'apparition de structures spécialisées administrant la société. L'organisation des tâches y est rationnelle et gérée par le droit, loin des logiques de clientèle et des formes de domination traditionnelle. Les postes de la bureaucratie sont occupés en fonction des compétences et du mérite, et non en fonction des relations personnelles ou de pratiques de favoritisme (Badie & Birnbaum, 1982).

En adoptant le modèle étatique, le Siam mit l'accent sur deux caractéristiques principales : la bureaucratisation et la construction d'un centre. Jusque-là, les affaires d'Etat étaient gérées par territoire, et non par fonction, par des ministres, attachés au roi, monarque absolu. Mais les zones d'influence n'étaient pas délimitées formellement et le roi de Bangkok devait composer avec les rois locaux de son *mueang*. Le roi réorganisa donc l'Etat siamois dans une logique territoriale et concentrique. Les anciens royaumes vassaux devinrent les provinces d'un Siam unifié et les rois locaux furent dans un premier temps maintenus puis progressivement remplacés par des gouverneurs, mandatés par Bangkok et liés administrativement au Roi.

Chulalongkorn voulait placer chaque parcelle du territoire sous son contrôle. Il codifia une loi pénale uniforme et lança aussi des grands travaux comme la construction de routes et de voies ferrées pour accéder plus facilement aux confins du nouvel Etat. Dans le cadre de ces réformes modernisatrices, les décisions furent prises par écrit, les délibérations couchées sur le papier, et les ordres transmis dans des missives elles aussi écrites. Les notables emménagèrent dans des locaux dédiés à leur fonction publique. Les représentations diplomatiques des Etats étrangers et les bureaux administratifs furent établis à Bangkok exclusivement. Peu à peu une distinction entre le privé et le public s'opéra même si, aujourd'hui encore, cette frontière est parfois toujours difficile à distinguer avec certitude (Tan, 2007).

Toute cette entreprise ne fut pas réalisée sans heurts ou résistances mais au début du XX^{ème} siècle, le Siam était devenu un Etat-Nation comparable aux Etats d'Occident dans sa structure et sa gestion du politique. La construction de l'Etat moderne au Siam a ainsi été le résultat original de la confrontation entre un modèle, l'Etat-Nation occidental ; un projet, celui du roi du Siam ; et une société. La notion de paradigme, et de changement de paradigme, est alors utile pour compléter notre étude de la construction étatique siamoise car elle va plus loin que les notions de dépendance, de domination et de consentement en s'intéressant au contenu même du modèle institutionnel exporté.

Pour expliquer les changements scientifiques, Kuhn (1983) considère qu'à une période de science normale, à laquelle correspond un paradigme scientifique, succède une période de crise qui entraîne une révolution scientifique et conduit au final à l'adoption d'un nouveau paradigme. Il souligne que le développement scientifique n'est pas un processus cumulatif mais se traduit par le passage d'un paradigme à un autre. Les travaux de Peter Hall (1993) se sont appuyés sur ceux de Kuhn et les ont transposés dans le champ politique, appliquant ainsi le concept de paradigme aux changements de politiques publiques¹⁹.

Dans cette optique, nous posons que l'Etat-Nation occidental doit être appréhendé comme une matrice politique et institutionnelle. Son élaboration puis sa mise en œuvre a équivalu à concevoir le politique non plus sous sa forme traditionnelle, mais dans le cadre d'un Etat légal rationnel territorialisé. Il a fait suite à une période de crise, traversée par des transformations économiques, religieuses, culturelles, marquées par le développement de l'agriculture commerciale, l'expansion du salariat et la pression des empires occidentaux. En l'incorporant dans son projet politique, le Siam est passé d'une manière de se représenter le politique à une autre.

Cependant, nous souhaitons aller plus loin et nous interroger sur la nature de ce paradigme. Muller et Surel (1998, p.141) estimaient que la notion de paradigme politique mettait en évidence « *le caractère conflictuel et aléatoire de la gestation et de l'évolution des matrices cognitives et normatives* ». Ils rejoignaient le modèle d'*advocacy coalition* de Sabatier (1993) en soulignant que « *chaque espace de l'action publique est traversé par la*

¹⁹ Voir l'introduction générale pour la présentation détaillée du processus de changement de paradigme politique.

compétition de différentes coalitions de cause attachées à différentes systèmes de croyances » (Muller & Surel, 1998, p.141).

Mais là où Muller et Surel, aux côtés de Sabatier, rejettent l'aspect hégémonique de la matrice cognitive et normative dominante, nous allons dans la direction opposée en nous appuyant sur les travaux de Bourdieu et Boltanski sur l'idéologie dominante. Le paradigme politique considéré comme légitime est un discours de pouvoir, et en ce sens relève de l'idéologie.

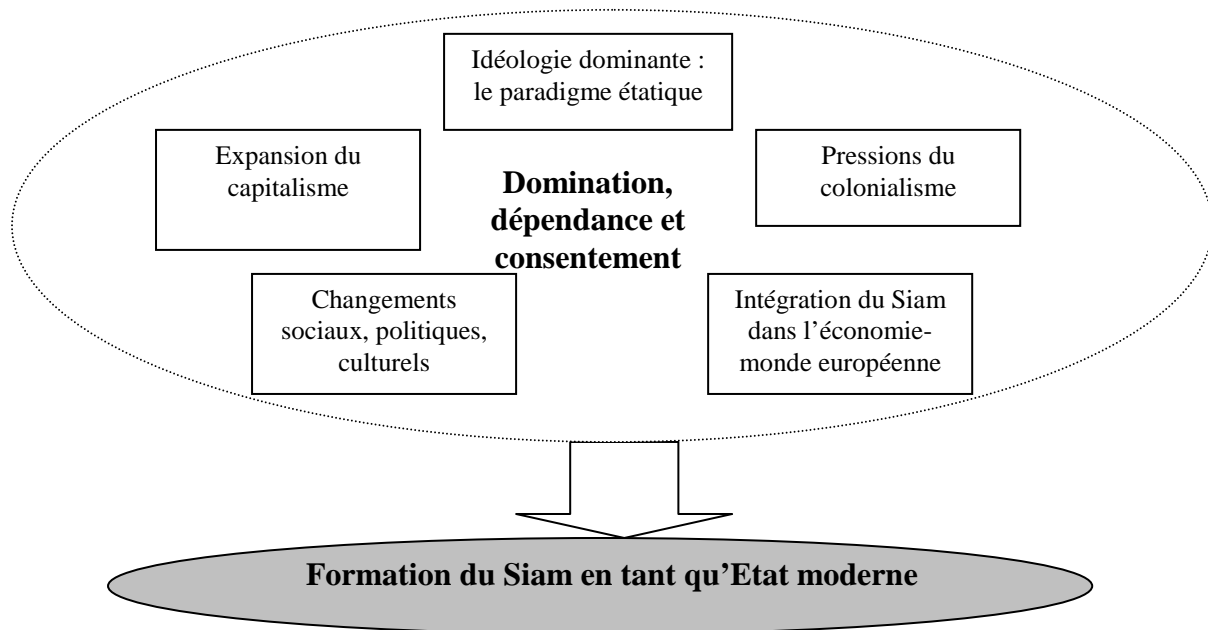
Pour Bourdieu et Boltanski (2008, p.3), l'idéologie est une production des dominants qui légitiment à travers elle « *leur domination sans jamais avoir à se justifier tout en faisant advenir un ordre social conforme à leur vision du monde* ». Elle exclut des possibles éventuels et elle ferme « *un univers des réponses légitimes* ».

Si une pluralité d'acteurs et de matrices existent, nous postulons qu'à un moment donné, une des matrices devient dominante et prend l'ascendant sur les autres. Le paradigme politique qui devient le nouveau guide des politiques publiques n'est alors pas issu d'un compromis mais bien d'une lutte.

Ainsi si on applique ces réflexions à l'émergence de l'Etat moderne, on peut estimer qu'il a été diffusé par les empires occidentaux, qui dominaient d'autres territoires, et que le nouveau paradigme est devenu une « *valeur en soi* » qui s'est établie comme une nouvelle « *tradition* » (Lê Thành Khôi, 2001, p.10), sans qu'il ne soit nécessaire de justifier scientifiquement ou rationnellement ses fondements. Les aspects politiques et sociaux ont été prédominants dans l'adoption de ce nouveau paradigme politique. Le roi du Siam a fait sien le modèle de l'Etat moderne et l'organisation politique traditionnelle est apparue comme dépassée, laissant place à une nouvelle forme de gestion du collectif.

Pour conclure, la construction de l'Etat siamois n'aurait pas eu lieu sans l'interaction de facteurs politiques, économiques, sociaux mais également idéologiques que nous résumons dans la **Figure 7**. Des idées, des intérêts et des institutions se sont entremêlés pour produire un résultat singulier et hybride dans lequel l'éducation est devenue une pièce maîtresse.

Figure 7 : Les déterminants de la formation étatique siamoise



Source : réalisé par l'auteur

2. Education, école et Etat-Nation

Avec la réorganisation du politique à l'aune du paradigme de l'Etat moderne occidental, la création d'une administration nationale devint indispensable et exigea un personnel qualifié pour gérer au quotidien les nouvelles entités administratives, tels que les cercles, les provinces, les districts, et les communes. Ces fonctionnaires ne devaient pas seulement apprendre des techniques et des façons de faire, ils devaient se fondre dans une modernité qui leur était étrangère et étrange. Pour y parvenir, le roi Chulalongkorn mit en place un système éducatif visant à transformer de jeunes hommes en cadres administratifs (Wyatt, 1969), et pour ce faire, il rompit avec l'éducation traditionnelle et scolarisa la jeunesse en s'inspirant du modèle occidental.

2.1. L'institutionnalisation de l'éducation

Un changement éducatif avait commencé sous le règne de Rama III avec la création par Mongkut de l'ordre *Thammayut* dans le but de proposer une réponse intellectuelle à l'incursion de l'Occident (voir **Chapitre II**). Mais, comme nous l'avons déjà mentionné, il eut un impact restreint. Mongkut, devenu le roi Rama IV, ajouta à la formation monastique classique, des matières nouvelles, comme l'anglais, l'arithmétique moderne et les sciences, enseignées par des précepteurs étrangers. L'une des figures les plus connues est celle d'Anna Leonowens dont l'aventure à la cour du roi Mongkut a donné lieu à un roman et à différentes adaptations cinématographiques, *Anna et Le Roi*.

C'est cependant sous le règne de son fils, le roi Chulalongkorn, que l'éducation marqua véritablement une rupture, avec la création d'écoles à la mode occidentale au sein du palais. Elles dispensèrent des cours de manière régulière, et non plus en fonction des disponibilités du moine instructeur ou du précepteur. Les premières écoles de ce type apparurent entre 1870 et 1875, et mêlèrent enseignements militaires et séculiers.

Le roi mit en place des structures scolaires destinées à une élite, offrant ainsi une alternative siamoise aux écoles des missionnaires occidentaux qui proposaient de leur côté des formations véhiculant des connaissances nouvelles (Wyatt, 1969). Mais la singularité de ces premières écoles siamoises modernes, créées au sein du Palais, était toute relative car, organisées sur le modèle occidental, elles employaient des enseignants étrangers dispensant des curriculums là encore largement inspirés des connaissances occidentales.

Ces premières expériences, même limitées, lancèrent cependant les jalons de l'école moderne siamoise, en permettant, par exemple, l'élaboration de manuels scolaires. Une deuxième phase s'enclencha ensuite, celle de l'expansion de l'éducation primaire à un plus grand nombre. En 1875, le roi édicta un décret appelant à l'extension de l'éducation primaire publique sous patronage royal et dans tous les monastères royaux (Wyatt, 1969).

Cette proclamation affirma la responsabilité du roi dans l'éducation de ses sujets, rompant ainsi avec la tradition qui conférait aux institutions traditionnelles, comme la famille ou le temple, le soin de prendre en charge l'éducation. Elle posa également le principe d'une gestion centralisée des écoles modernes au Siam. Dans la même dynamique, en 1881, une nouvelle école, *Suankulap*, fut établie. Elle connut un succès certain en attirant un nombre

important d'écouliers tout en s'appuyant résolument sur un curriculum moderne, avec des disciplines qui n'avaient encore jamais été enseignées dans une école siamoise.

Mais jusqu'en 1897, l'éducation siamoise resta en transition, sujette aux aléas politiques et ce n'est qu'avec le déclin de l'ancienne génération, le Vieux Siam, et l'avènement des partisans du roi, le Jeune Siam, que la réforme éducative prit toute son ampleur. La figure emblématique en fut le prince Damrong, demi-frère du roi Chulalongkorn.

Sous l'égide du roi, Damrong utilisa les écoles de temples pour diffuser l'enseignement moderne. Les moines furent employés comme enseignants dans le cadre d'une administration d'Etat. Sur la base du programme scolaire développé à l'école *Suankulap*, le curriculum national s'articula autour de l'arithmétique, les sciences, et la langue thaïe standard (Keyes, 1991a).

L'utilisation des écoles de temples et de leur personnel n'aurait pas été possible sans le renouveau religieux que nous avons évoqué précédemment. C'est en effet aux membres de l'ordre *Thammayut* que fut confié le soin de répandre l'instruction moderne. De plus, la réforme religieuse avait restructuré la communauté bouddhique, le *Sangha*, sur un mode hiérarchique en le dotant d'un patriarche, le Roi. Jusqu'à cette réforme, les temples (*wat*) fonctionnaient en effet en autonomie, chacun ayant ses propres textes, patrons et traditions. La réforme religieuse, lancée par le roi Mongkut et poursuivie par son fils Chulalongkorn, unifia la communauté monastique avec des textes communs diffusés à l'échelle nationale mais surtout l'organisa selon une structure pyramidale. Les examens étaient désormais administrés centralement et les nominations dans l'ordre monastique devaient obtenir l'aval des instances dirigeantes (Baker & Pasuk Phongpaichit, 2005).

En sa qualité de chef du *Sangha* et de l'Etat, le roi put procéder à l'expansion de l'enseignement scolaire en utilisant les locaux et le personnel des temples pour accueillir les écoles modernes. Il économisa ainsi sur un budget très limité et assura également la continuité entre l'éducation traditionnelle et les enseignements modernes. S'appuyant sur son demi-frère Damrong pour la mise en œuvre opérationnelle de la réforme éducative, Chulalongkorn inscrivit l'école moderne et publique dans un espace spatial et rituel connu et reconnu par les villageois. Il permit ainsi à l'Etat d'entrer dans les habitudes et les tâches quotidiennes des citoyens, préparant l'enfant à intégrer en tant que subordonné le nouveau cadre étatique (Keyes, 1991a). Le roi évita aussi des luttes entre partisans d'une éducation confessionnelle et

partisans d'une école laïque, bien que les moines ne remplirent que partiellement leurs fonctions d'instructeur et furent progressivement remplacés par des enseignants laïques.

L'école moderne siamoise s'articula donc autour d'un curriculum standardisé, de manuels scolaires fournis par l'Etat, et d'un système d'examen national. La langue utilisée comme media d'instruction devint le Thaï de la plaine centrale²⁰. L'école organisa le temps selon un calendrier précis et sanctionna l'acquisition de connaissances par des examens. L'utilisation de manuels scolaires était une révolution car l'écrit, rare et cher, avait jusque-là été réservé à la religion. Avec l'imprimerie et la levée de fonds en faveur de la diffusion de ces manuels, l'éducation moderne bénéficia de l'aura de l'écrit, gagnant ainsi le respect des moines, qui lui vouaient une immense admiration. Les manuels permirent de couvrir rapidement différentes matières, en s'évitant la fastidieuse tâche de recopier des manuscrits, et furent aussi le vecteur d'une éducation uniforme (Wyatt, 1969).

Pour assurer le succès de l'école, le roi associa rapidement la réussite aux examens nationaux nouvellement mis en place à des gains sociaux non négligeables. Etre admis à certains examens permettait par exemple de se libérer du service militaire ou de la corvée. L'enseignement scolaire devint aussi un moyen d'accéder à des postes dans l'administration naissante, permettant progressivement à de jeunes roturiers de pénétrer le cénacle administratif.

Le processus se heurta toutefois à des résistances plus ou moins vives selon les régions et les villages. En 1898, le roi dut édicter le Décret sur l'organisation de l'éducation en province (*Decree on the organization of provincial education*) pour dynamiser la modernisation de l'éducation. Dans certains villages, en effet, les nouvelles écoles étaient considérées avec suspicion, les familles craignant qu'elles ne soient un moyen déguisé pour enrôler leurs fils dans l'armée. Dans d'autres, les jeunes et leurs parents ne voyaient pas l'intérêt de suivre un cursus aussi contraignant. Cette attitude était notamment visible dans des zones où la modernisation et l'administration étaient encore très discrètes.

²⁰ Cette décision marquait une rupture avec le passé caractérisé par une pluralité de royaumes mais également de langues. L'utilisation d'une langue véhiculaire fut décidée pour des raisons pratiques mais également pour forger un nationalisme linguistique. Elle impliqua pour les élèves de s'accoutumer à un nouvel alphabet, différent de celui utilisé dans leur vie quotidienne, à une nouvelle langue, mais également à « *un rapport au monde assez différent* » de celui dans lequel ils baignaient depuis leur enfance (Keyes, 1991b, p.9).

Le fait que l'enseignement soit effectué en langue thaïe suscitait, si ce n'est des résistances, du moins de grandes difficultés ; il n'était pas aisé d'attirer un nombre important d'écoliers, qui, en plus de la nouveauté des savoirs inculqués, devaient surmonter la barrière de la langue. Dans les régions à majorité musulmane, comme l'ancien sultanat de Pattani tout juste intégré dans l'Etat siamois, l'élite malaise avait bien compris l'intérêt politique de ces nouvelles écoles et se sentait gravement menacée tandis que le système traditionnel qui lui assurait un statut était radicalement remis en cause par le système éducatif moderne (Dulyakasem, 1991).

Dans leur construction d'un système éducatif moderne, les gouvernants siamois furent conseillés par des experts étrangers, notamment anglais, même si ceux-ci ne semblaient pas toujours bien mesurer l'ampleur de la tâche ni les difficultés inhérentes à une transformation aussi radicale. Ils poussaient par exemple à la création de nouvelles *Eton*, écoles d'élite du système britannique, et mettaient en garde contre les dangers de la sur-éducation, alors que tous les échelons de l'administration manquaient de personnel qualifié, et que l'heure n'était pas aux dangers de la sur-éducation mais bien celle de l'éducation massive de la population (Wyatt, 1982). En 1892, toutes les écoles privées, et notamment les écoles de missionnaires, passèrent sous le contrôle du ministre de l'Education. La monopolisation de l'éducation par les écoles aboutit dès les années 1910 à une institution scolaire unique, gérée par la cour de Bangkok via des fonctionnaires d'Etat.

2.2. L'école, vecteur de l'imaginaire national

L'éducation moderne, scolarisée, s'inscrit dès lors dans le cadre de l'Etat. Mais elle fit plus qu'en être un des produits puisqu'elle contribua à créer une nation : « *Les frontières d'abord, les passions nationalistes ensuite (...)* » (Wallerstein, 1980, p.33). Pour donner du corps et une âme au vaste territoire administré depuis Bangkok, le roi misa en effet sur le nationalisme car la force militaire ne pouvait, seule, assurer le calme dans les régions périphériques. Il fallait construire un ciment, une culture nationale (Keyes, 1989). L'éducation, pensée en termes scolaires, joua un rôle clé dans le maintien de l'unité de l'Etat-Nation siamois puis thaïlandais au cours du XXème siècle.

2.2.1. L'idée de nation et l'école

La nation est une entité sociale liée à l'Etat moderne, c'est une notion récente et, devant la difficulté à en donner une définition satisfaisante, Hobsbawm (1992, p.19) opte pour une hypothèse de travail dans laquelle il estime que « *tout groupe suffisamment important en nombre dont les membres se considèrent comme faisant partie d'une même « nation » sera considéré comme tel* ». La nation est donc subjective, elle est construite et l'école dans cette optique tient une place prépondérante en ce sens qu'elle contribue à placer les enfants sous une autorité publique commune et à véhiculer des connaissances qui diffusent et renforcent le sentiment d'appartenir à une même nation.

L'école nationale place les jeunes et leurs parents dans un cadre rythmé par le calendrier scolaire mais également par les échéances et les objectifs scolaires, en termes d'examens nationaux par exemple. La réussite scolaire relève de l'adhésion et de l'acceptation par les citoyens de ces contraintes. L'école uniformise des pratiques et des savoirs jusque-là développés et transmis localement²¹. Elle sert également de véhicule à l'imaginaire et l'imagier national, tels que les héros, les symboles, les cérémonies, auprès des fonctionnaires mais également du « *public captif des écoliers* » (E. Hobsbawm, 2006, p.280).

2.2.2. « Religion, Roi, Nation »

Pour assurer l'avenir du Siam en tant qu'Etat, le roi Chulalongkorn, et plus encore son successeur Vajiravudh (1910-1925), cherchèrent à imaginer une communauté, pour reprendre les termes de Benedict Anderson (1983). En plus d'être la clé de la formation des nouveaux fonctionnaires, l'école devint le catalyseur des idées et des valeurs nationales.

Jusqu'en 1910, le roi Chulalongkorn régna en monarque absolu sur le territoire qu'il avait formé au fil des absorptions d'anciens royaumes, de réformes politiques et administratives, et de compromis avec les Etats impérialistes occidentaux. La menace impérialiste lui avait coûté des territoires importants, notamment de larges parties à l'Est, abandonnées au profit de l'empire colonial français pour constituer l'Indochine. A la fin de

²¹ A titre illustratif, on peut ainsi souligner qu'en France, la diffusion du nouveau système décimal des poids et mesures est passée par l'école. Dans les années 1830, l'école a volontairement gommé les disparités régionales en reléguant dans le passé les unités de mesures de l'Ancien régime (d'Enfert, 2006).

son règne, il prit conscience que l'Etat absolutiste qu'il avait créé ne pourrait lui survivre que s'il obtenait l'adhésion de la population. Dans cette optique, l'instruction transmise dans les écoles ne pouvait plus se cantonner à la formation de futurs fonctionnaires.

A présent les étudiants étudient dans les écoles avec pour objectif d'être un employé de l'administration et de devenir un officier de haut rang. Ils doivent réaliser que l'éducation dispensée à l'école cherche à cultiver en eux des qualités pour une citoyenneté efficace et des capacités leur permettant de gagner leur vie, à l'instar des autres nations. Il est donc de la responsabilité du ministre de l'Education d'inculquer cette idée parmi tous les citoyens pour leur faire réaliser leurs droits et pour être capable de penser avec sagesse afin qu'ils soient utiles à leur pays. (Kurusabha, 1958, cité par Watson, 1982, p.105 et relatant des propos tenus par le roi Chulalongkorn en 1910)²²

Symboles, drapeau, rituels, tout était à construire pour donner à l'Etat siamois un esprit national. Au niveau éducatif, comme nous l'avons expliqué avant, la langue d'enseignement s'uniformisa, l'histoire devint nationale, chaque écolier apprit les mêmes chants et participa à des cérémonies quotidiennes, comme le lever du drapeau (Keyes, 1989, 1991b).

L'école eut également pour mission de susciter la loyauté au sein de ce nouveau groupe social que formaient les fonctionnaires. En effet, les possibilités offertes par la nouvelle administration d'Etat avaient contribué à y faire entrer des personnes qui n'auraient jamais eu accès à ces fonctions dans l'ordre siamois traditionnel. Ces fonctionnaires représentaient un corps d'Etat unifié, en rupture avec la fragmentation traditionnelle des familles nobles et des autres acteurs politiques dominants. Potentiellement, des clans puissants, nés de cette administration moderne, pouvaient capter le pouvoir avec succès. Le roi prit la mesure de la menace et chercha à les contrôler et à s'assurer leur loyauté. Dans sa vision de la situation, la royauté équivalait la nation. En forgeant une identité nationale et en fidélisant les citoyens et les fonctionnaires, la pérennité de la nation et du pouvoir royal serait donc assurée.

Avec l'accession au trône du fils de Chulalongkorn, le roi Vajiravudh, une période de troubles et d'oppositions s'ouvrit. Le roi Vajiravudh fut confronté à des résistances d'autant plus vives qu'il devait désormais légitimer son pouvoir absolu face aux nobles, aux membres de la famille royale mais aussi aux fonctionnaires d'Etat. Vajiravudh n'avait pas la même

²² C'est nous qui traduisons : *At the moment, students study in schools with the objective of being a clerk and of becoming a high ranking officer. They should realize that education in school is to cultivate in them the qualities of effective citizenship and abilities related to earning their living like people in other nations. It is therefore the responsibility of the Ministry of Education to inculcate this idea among all citizens to have them realize their duties as citizens and to be able to think wisely so that they will be useful to the country.*

aura charismatique que son père. Eduqué en Europe, il était plus attiré par les arts que par la politique. Cependant, il voulait prouver que la décision de son père n'avait pas été un choix par dépit après le décès du prince héritier désigné. Arrivé aux commandes du pays, il s'attacha à affirmer son pouvoir, et pour ce faire s'appuya sur le ressort nationaliste.

Il développa ce qui sera qualifié plus tard de « *nationalisme officiel* », inspiré par son contact avec les nationalismes conservateurs d'Europe (Mead, 2004, p.181) qui plaçaient la race et la langue au cœur de la notion de nation. Il reprit à son compte la trinité britannique « *God, King, Country* » pour structurer ce qui allait devenir les trois piliers de l'identité nationale thaïlandaise (Keyes, 1991a) :

- la religion bouddhiste (*satsana*) ;
- la royauté (*phra maha kasat*) ;
- la nation thaïe (*chat*).

En 1917, un nouveau drapeau national fut instauré, mêlant le blanc pour le bouddhisme, le bleu pour la monarchie, et le rouge pour le sang que le peuple serait prêt à verser au nom de la nation ainsi constituée.

Mais en ce début de XXème siècle, le nationalisme thaï n'était pas le seul à éclore. On assistait au réveil des Nations en Europe, mais aussi en Asie. La Chine nationaliste fit chuter la dynastie millénaire et mit en place une république. La tolérance vis-à-vis des communautés chinoises qui prévalait dans le territoire siamois depuis des siècles en fut mise à mal. Là où auparavant l'origine géographique comptait peu, l'appartenance à une nation et l'adoption de ses signes caractéristiques devinrent des motifs d'intégration mais également d'exclusion.

En 1909, la loi sur la Nationalité votée en Chine donna aux Chinois de l'étranger la possibilité de demander la nationalité chinoise, si leur père était chinois. Ce faisant, le gouvernement chinois empiétait sur la souveraineté des autres pays, notamment du Siam, qui vota à son tour une loi stipulant que toute personne née au Siam était citoyen siamois. Les Chinois du Siam se trouvèrent pris entre deux feux. Les revendications de la communauté chinoise, incarnées dans la grève générale des Chinois de Bangkok organisée en 1910 en réponse à une réforme fiscale, furent très mal accueillies par l'élite thaïlandaise et notamment le roi qui y vit une menace importante pour son pouvoir (Watson, 1982). Inspiré par les mouvements antisémites d'Europe, il décrivit les Chinois comme étant les « *Juifs de l'Est* ».

Ces événements entraînèrent une mise sous tutelle des établissements scolaires chinois et une centralisation accrue de l'éducation scolaire. En 1920, la loi sur l'éducation primaire (*Primary education act*) fut adoptée au Siam, suivie en 1921 par la loi rendant la scolarisation

obligatoire (*Law on Compulsory Education*). Ces deux textes législatifs entérinèrent pour de bon l'institutionnalisation de l'éducation en reconnaissant à l'école, et au ministère de l'Education, le monopole sur l'éducation de l'enfance et de la jeunesse. La scolarisation obligatoire concerna les filles et les garçons âgés de 7 à 14 ans.

La mise en place effective de l'obligation de scolarisation fut difficile par manque de moyens financiers et humains mais elle permit une augmentation conséquente du nombre d'établissements scolaires, d'enseignants et d'élèves (**Tableau 10**). En outre, elle eut un impact certain, en scolarisant les fillettes et en organisant durablement l'enseignement sur la base de programmes écrits, basés sur la moralité et la construction de la nation. L'éducation publique s'organisa centralement mais sa prise en charge sur le terrain se fit à travers des écoles du gouvernement, des écoles gérées par les autorités locales, et des écoles privées qui progressivement adoptèrent des programmes scolaires similaires.

Tableau 10 : Inscription dans les écoles gouvernementales (1886-1932)

Année	Nombre d'écoles	Nombre d'enseignants	Elèves
1886	35	81	1994
1909	131	712	14174
1921	4026	6903	241508
1932	7638	Non disponible	798126

Source : tableau réalisé par l'auteur d'après Watson (1982).

Le roi Vajiravudh régna jusqu'en 1925 et le roi Prajadhipok lui succéda. L'un comme l'autre avait repris l'œuvre politique de Chulalongkorn mais si on trouvait bien au Siam une administration nationale et un territoire unifié, l'exercice réel du pouvoir restait traditionnel, suscitant des tensions entre le pouvoir royal et des groupes qui souhaitaient concrétiser une modernisation de l'exercice politique, notamment en mettant en place un parlement pour contrebalancer le pouvoir exclusif du roi.

En 1927, sept jeunes gens se rassemblèrent à Paris et lancèrent les bases d'un mouvement qui allait conduire à la fin de la monarchie absolue au Siam. Le Parti du Peuple (*People's Party*) se forma autour de deux figures emblématiques, Pridi Banomyong et Plaek Phibunsongkhram (Phibun). Leur vision moderniste de l'exercice politique se heurtait aux pratiques traditionnelles du roi Prajadhipok et cette crise de régime était alimentée par la

formation moderne des cadres de l'armée et de l'administration, mais aussi l'accès facilité à des idées nouvelles et révolutionnaires du fait du développement de l'écrit. La nouvelle élite administrative prônait une société ouverte et dénonçait un pouvoir royal absolu, corrompu et inefficace. Dans un contexte nationaliste exacerbé, elle accusait même le roi et la noblesse d'être au service des intérêts étrangers.

Cette crise conduisit en 1932 à une révolution qualifiée de « constitutionnelle » qui instaura une monarchie parlementaire. Dès lors, l'école devint porteuse d'un nouveau projet politique, celui de la démocratisation. Pour les réformateurs, démocratie et nation étaient liées, et ce n'est qu'en se considérant comme citoyen d'une même nation que les Siamois accéderaient à un fonctionnement démocratique du pouvoir (Keyes, 1989).

La politique éducative passa sous le contrôle du Cabinet et du parlement, retirant au roi une de ses prérogatives. Le Parti du Peuple croyait en un système éducatif national, et se servit des écoles publiques pour développer son projet politique. En conséquence, le budget du ministère fut multiplié par trois entre 1932 et 1936 (Watson, 1982). L'école devait former les citoyens aux idéaux d'un Etat-Nation dans lequel ils joueraient un rôle politique actif. Il s'agissait d'une réelle révolution politique en devenir, car jusque-là, les habitants du Siam n'avaient jamais été sollicités pour exercer le pouvoir. Un long travail d'éducation au civisme et à un système politique basé sur des élections et un système de partis commençait.

Mais la construction d'une culture post-absolutiste et l'inculcation de nouvelles pratiques politiques eurent lieu dans le contexte particulier des années 1930, marqué par les suites de la Grande Dépression et la montée des fascismes et des nationalismes agressifs en Europe et ailleurs. Dans cette situation, l'école siamoise fut prise entre les feux d'une démocratisation du pays et d'une radicalisation du nationalisme. Les années 1930 marquèrent ainsi le renforcement de la dimension raciale de la nation siamoise, en définissant l'appartenance à la nation sur des critères ethniques, historiques et linguistiques (Baker & Pasuk Phongpaichit, 2005).

Les communautés chinoises furent à nouveau stigmatisées. Les écoles chinoises furent suspectées d'empêcher la réalisation de l'unité nationale. En gênant l'alphabétisation et la maîtrise de la langue thaïe par l'ensemble de la population, elles auraient retardé la démocratisation du pays (Watson, 1982). En 1936, la loi sur les écoles privées (*Private schools Act*) réaffirma le rôle du ministère de l'Education dans la formulation et la prescription des programmes scolaires. Les enseignements en langue étrangère furent réduits

au minimum et la non-application de cette exigence pouvait entraîner la fermeture de l'établissement. Dans les faits, cette mesure ne fut pas vraiment mise en œuvre mais elle dénotait un durcissement certain du gouvernement à l'encontre de la communauté chinoise.

En 1939, le Siam prit un nouveau nom, la Thaïlande, qui signifie le « pays des hommes libres » mais, le mot « thaï » étant polysémique, également le « pays des Thaïs », alors même que le Siam comportait de nombreux autres groupes ethniques à côté de celui des Thaïs : les Chinois, mais aussi les Birmans, les Karens, les Mòns... En 1939, le gouvernement diffusa dans les écoles des cartes montrant, à l'instar du modèle hitlérien, les territoires du grand empire thaï perdus au profit des puissances occidentales impérialistes (Baker & Pasuk Phongpaichit, 2005). Le mouvement pro-thaï s'accompagna d'un mouvement antichinois. Les écoles chinoises de la Thaïlande furent fermées.

La seconde guerre mondiale marqua une césure dans la politique thaïlandaise. Occupé par le Japon, le pays subit de nombreuses destructions et la monarchie fut mise en veille. A la fin de la guerre, la Thaïlande intégra le bloc de l'Ouest, et les programmes scolaires qui vantaient encore les valeurs paysannes et une économie traditionnelle prônèrent désormais les bienfaits, les valeurs et les mécanismes de l'économie capitaliste de marché. Il s'agissait dorénavant de former des citoyens mais aussi des consommateurs sur un marché capitaliste de biens et de services.

Par ailleurs, le réseau des écoles publiques constituait une arme formidable au service de la lutte contre les groupuscules communistes. En 1949, la pression s'accrut avec la proclamation de la République Populaire de Chine, puis la diffusion du communisme dans la péninsule indochinoise. Le gouvernement, soutenu par l'allié américain, utilisa les écoles et leurs enseignants pour contrebalancer le poids des guérillas et des mouvements d'inspiration marxiste, influents dans les zones frontalières notamment auprès des tribus montagnardes, négligées depuis toujours par le pouvoir central. Il fallait intégrer ces populations à la société et à l'économie modernes, mais également aux nouveaux schémas idéologiques et politiques (Buadaeng & Leeprecha, 2009).

Cette instrumentalisation des écoles au service de la lutte anti-communiste n'aurait pu être possible sans le patronage américain, qui apporta, en plus d'experts, des fonds considérables qui permirent une expansion sans précédent de l'enseignement primaire (Baker & Pasuk Phongpaichit, 2005). Elle contribua également à remettre la monarchie sur le devant de la scène.

Après 1945, l'armée se saisit rapidement du pouvoir à travers des figures autoritaires comme le général Sarit Thanarat ; les dirigeants comprirent qu'il fallait à nouveau insuffler une âme à l'Etat-Nation qu'ils entendaient diriger. Ils mobilisèrent, avec l'accord du grand patron américain, la figure du roi pour assurer l'unité de la nation. Le roi Bhumibol, Rama IX²³, arriva sur le trône en 1946. Il ne joua pas de rôle politique officiel mais les généraux l'utilisèrent pour renforcer la stabilité et l'unité du pays (Baker & Pasuk Phongpaichit, 2005). La trinité « Roi Religion Nation », fondement du nationalisme du roi Vajiravudh, revint sur le devant de la scène. Elle est d'ailleurs toujours visible dans les écoles thaïlandaises à travers les textes étudiés mais également dans les symboles présents dans les établissements. Dans chaque salle de classe, on trouve la photo du roi Rama IX, un autel bouddhique, et chaque jour, l'hymne national est entonné par les écoliers. Le décès de la sœur du roi en 2008 a donné lieu à la mise en place d'autels dédiés à sa mémoire et les personnels des établissements scolaires ont porté le deuil pendant de longs mois.



Drapeau national dans une cour d'école en Thaïlande. Photo prise par l'auteur, mars 2008.

²³ Le roi Rama IX a succédé à son frère, Ananda Mahidol (1935-1946), décédé dans des circonstances obscures à son retour sur le sol thaïlandais. Il est encore le souverain régnant en 2011.



Statue du Bouddha à l'entrée d'un établissement scolaire. Photo prise par l'auteur en mars 2008



A l'école : hommage à la princesse Galyani, sœur du roi. Photo prise par l'auteur en mars 2008

Ainsi, l'éducation a été institutionnalisée et mise au service de la construction de l'Etat-Nation au Siam, et l'école a repris les trois piliers de l'identité thaïlandaise, définis au début du XXème siècle. Elle a contribué à les diffuser, à les transmettre, et à les inculquer aux écoliers dès leur plus jeune âge. L'école ainsi créée a été instrumentalisée pour unifier le territoire et former un ciment national, inscrivant dès lors l'instruction dans le paradigme institutionnel de l'Etat-Nation.

3. La dimension paradigmatique des trajectoires éducatives

Nous avons souligné précédemment dans le cadre de la construction de l'Etat-Nation siamois que si les changements économiques, politiques, sociaux, économiques sont importants pour expliquer des transformations, une autre donnée l'est également : la notion de paradigme politique. Dans le cadre de la trajectoire éducative prise par le Siam, nous transposons cette thèse en estimant que le Siam n'aurait pas procédé à cette révolution de son éducation sans l'influence d'un modèle institutionnel dominant.

3.1. Le paradigme de l'école de l'Etat-Nation

La prise en compte de la notion de paradigme politique et institutionnel est une dimension essentielle pour expliquer pourquoi l'éducation du Siam a suivi cette trajectoire et pas une autre. En effet, les pressions économiques, politiques, religieuses que nous avons identifiées, auraient sans doute pu aboutir à une autre construction éducative. Or, cela n'a pas été le cas car les dirigeants siamois en charge de la création d'un nouveau système éducatif se sont inscrits dans un cadre prédéfini, celui du paradigme de l'école de l'Etat-Nation.

L'école de l'Etat-Nation s'est formée dans l'Europe des XVIIIème et XIXème siècles. Elle résultait du projet des Lumières qui appelait à sortir de l'obscurantisme et de l'arbitraire

pour donner libre cours au règne de la raison (Locke, 1966; Rousseau, 1951). La forme scolaire dessinée par les philosophes des Lumières semblait être la plus à même de répondre aux injonctions du progrès et de la raison. Il s'agissait en effet de trouver une alternative à l'éducation ecclésiastique qui était en opposition avec le projet rationalisant des Lumières. L'enseignement devait s'éloigner des dogmes et permettre à la raison de guider l'éducation des enfants. Associée à la construction étatique, cette aspiration séculière allait prendre la forme d'une école publique, sanctionnant le principe de la responsabilité d'une puissance neutre sur la société. Cette caractéristique allait être décisive car elle allait donner différents attributs à l'organisation scolaire, tels l'emploi d'un corps enseignant intégré à la fonction publique et une « *architecture administrative autonome et pyramidale* » (Troger & Ruano-Borbalan, 2005, p.60-61).

L'individuation des hommes passait par une éducation éloignée du dogme, rejoignant ainsi la forme politique qui se développait en corollaire. Des Etats se formaient et affirmaient leur singularité. Sur le plan des relations avec l'extérieur, on traitait d'Etat à Etat. Au niveau des individus, les traditions de sujétion et d'allégeance devaient laisser la place à des individus libres et égaux.

La forme scolaire répondit également de façon satisfaisante au processus de discipline des corps et de contrôle des esprits en cours à la même époque. La société de surveillance accordait une place prépondérante à l'école, notamment en instaurant des examens, en sanctionnant une forme de pouvoir et un type de savoirs précis, et en pensant l'éducation sur un mode formel, formalisé, entre les murs (Foucault, 2007).

L'école de l'Etat-Nation a vu le jour en Europe et a constitué un véritable paradigme politique et institutionnel dans le sens où elle a changé la matrice normative qui dominait jusqu'alors. On est passé d'une éducation traditionnelle à une école de l'Etat-Nation dans un basculement de type paradigmatique au sens kuhnien du terme, que nous avons expliqué dans l'introduction générale et précédemment dans ce chapitre. C'est à un nouveau modèle éducatif institutionnel que l'éducation européenne a adhéré.

Le paradigme de l'Etat-Nation s'est ensuite diffusé au-delà de l'Europe par le biais de mécanismes de domination, mais aussi par le truchement des experts étrangers, des ouvrages disponibles, de la presse. Dans le cas du Siam, il a ensuite été importé par l'élite dirigeante

puis relayé au niveau national. Les dirigeants en charge de la réforme éducative se sont inspirés du paradigme de l'école de l'Etat-nation et l'ont intégré puis instrumentalisé pour leur projet politique. Une des personnes que nous avons interviewées en était d'ailleurs tout à fait consciente : « *La scolarisation a un impact sur tout le processus, comme inculquer une discipline, c'est-à-dire des attitudes par rapport à l'autorité, et l'autorité nationale, mais aussi enseigner l'hymne national, organiser le travail bénévole au profit de la nation, transmettre des rituels (jours fériés nationaux, commémoration d'événements et de héros nationaux)* » (ER4_25MAR2009).

Le Siam a importé dans ses grandes lignes le paradigme de l'Etat-Nation, il l'a domestiqué et utilisé pour servir les intérêts et les attentes de l'élite dominante. Par exemple, le système éducatif siamois s'est structuré sur le modèle français avec une organisation très centralisée et bureaucratique. Il s'agissait pour le Siam d'affermir le pouvoir royal, mais contrairement à la France, la laïcité n'a pas été un des moteurs de l'enseignement public. Par rapport à sa relation avec la religion, l'école siamoise s'est plutôt inspirée de l'exemple britannique. Elle est le résultat synchrétique de l'importation du paradigme de l'école de l'Etat Nation, de modèles étrangers et de leur adaptation à un pays basé sur une culture bouddhique.

L'analyse que nous avons menée et la mise en perspective réalisée au cours de la première partie de cette thèse nous permet de réaliser le tableau récapitulatif ci-après (**Tableau 11**).

Tableau 11 : Le paradigme de l'école de l'Etat-Nation : principes, contenu, objectifs et lieux

	Principes	Contenu	Lieux	Objectifs
ETAT	Rationalisation Centralisation Bureaucratisation Standardisation	Savoirs techniques Savoirs scientifiques Connaissances modernes	Ecole publique Enseignants employés d'Etat	Contribuer à la formation d'une unité territoriale Former les cadres de la nouvelle administration
NATION	Unité de la nation Prééminence d'une ethnie Piliers nationaux	Langue standard Symboles Traditions Rituels	Ecole publique Enseignants employés d'Etat	Contribuer à la formation d'une entité nationale Créer des citoyens en véhiculant et inculquant un imaginaire national

Source : réalisé par l'auteur

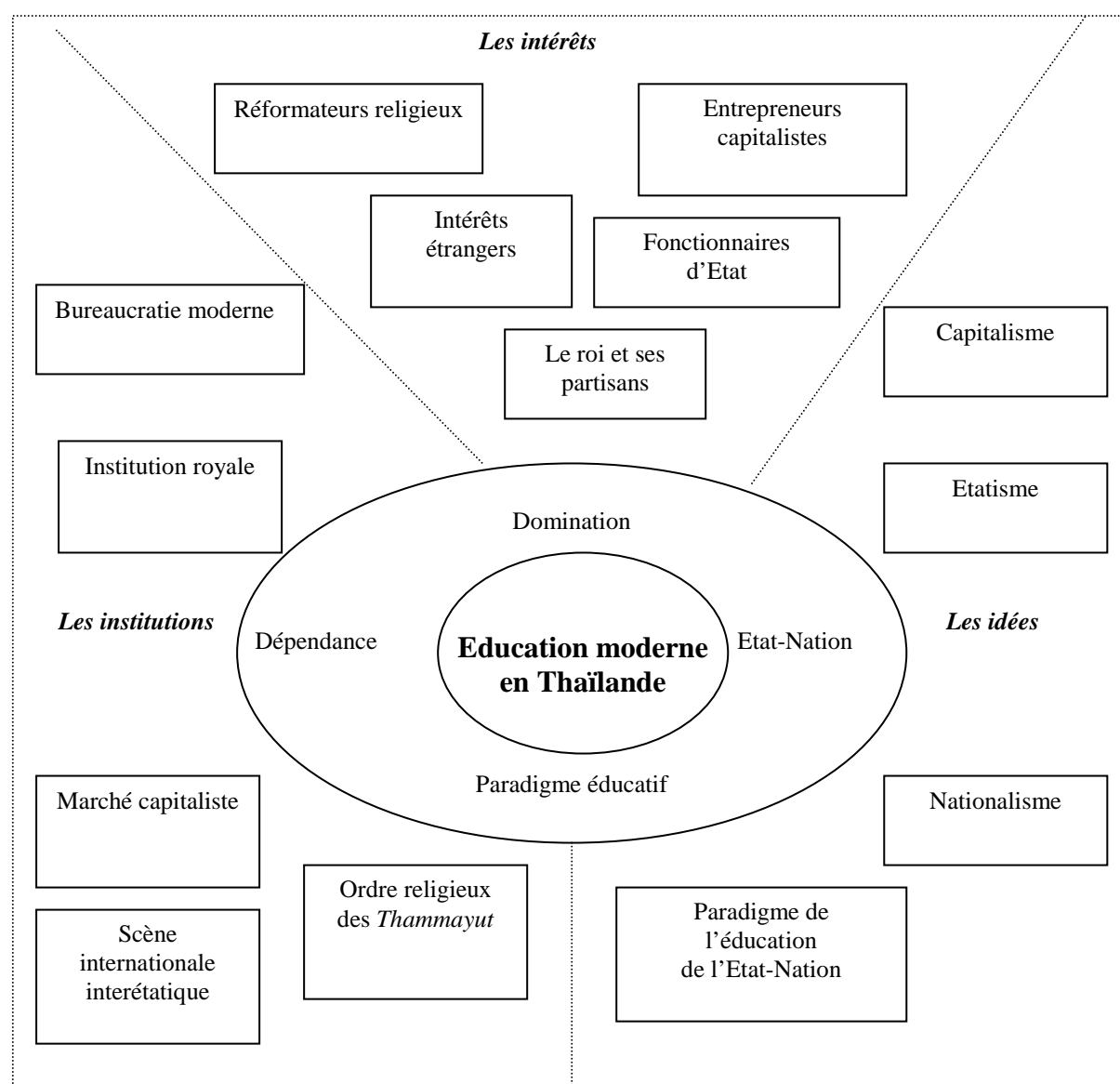
L'école a contribué à la construction d'un Etat puis d'une nation, mettant en avant certains principes mais également un contenu et des lieux attachés à ce paradigme de l'école de l'Etat-Nation. Dans le cas de la Thaïlande, la construction nationale a reposé sur la mise en avant d'une ethnie, celle des Thaïs, au détriment par exemple des tribus montagnardes et de la communauté chinoise. La langue standard est celle employée par les Thaïs de la plaine centrale, correspondant ainsi peu ou prou à la langue parlée à Bangkok et dans sa région proche. Là encore la nation s'est construite « avec » mais aussi « contre » certains groupes ethniques. Les piliers nationaux invoqués dans le cadre du Siam puis de la Thaïlande sont la trinité composée du Roi, de la Religion et de la Nation que nous avons décrite précédemment.

3.2. Modèle explicatif de la formation de l'école moderne

Dans les trajectoires éducatives, les idées occupent une place importante aux côtés de données matérielles et de facteurs plus tangibles et c'est pourquoi le paradigme de l'école de l'Etat-Nation explique, associé à des éléments économiques, politiques, idéologiques et religieux, la formation de l'école moderne dans le royaume du Siam. Il permet de comprendre

pourquoi, alors même que les différenciations nationales se voulaient affirmées et qu'on se faisait la guerre pour défendre des nations, des recettes éprouvées en Occident ont été adoptées au Siam. La **Figure 8** récapitule les éléments que notre analyse a mis en avant. Elle se structure autour des « 3i » (idées, intérêts, institutions) pour permettre d'organiser une grille de lecture claire et concise²⁴.

Figure 8 : Eléments explicatifs de la trajectoire éducative de la Thaïlande (XIXème siècle / années 1970)



Source : réalisé par l'auteur

²⁴ Pour une synthèse sur les « 3i » en science politique, lire Palier, B., & Surel, Y. (2005).

Synthétique, la **Figure 8** ne permet pas d'aller dans les détails mais cherche plutôt à décrire les éléments qui ont conduit à former un nouveau système éducatif, une école de l'Etat-Nation, au Siam et à souligner le rôle essentiel joué par le paradigme institutionnel éducatif. Cette dimension a souvent été négligée et le travail que nous avons mené au cours de ces trois premiers chapitres en a montré l'importance.

*

* *

La construction de l'éducation moderne en Thaïlande fut étroitement liée à celle de l'Etat-Nation. Le passage à une forme contemporaine de l'Etat s'effectua très rapidement, résultat de la volonté du pouvoir royal d'instaurer de nouvelles institutions politiques pour renforcer sa main mise sur le territoire et ses sujets. Dans cette optique, l'éducation se retrouva encadrée dans son immense majorité par l'institution scolaire, avec des programmes et des enseignements pilotés depuis un ministère basé à Bangkok.

L'école moderne a été à la fois le produit de la formation territoriale et un instrument de la construction nationale. Elle a su servir les intérêts de l'Etat-Nation thaïlandais tout au long du XX^{ème} siècle, et ce, malgré les transformations majeures que le pays a connues, tels que l'éveil des nationalismes, la fin de la monarchie absolue, l'occupation japonaise, les destructions de la seconde guerre mondiale, et le patronage américain.

A chaque période, l'école a été le relais des aspirations et des enjeux des gouvernants. La réforme entreprise par le roi Chulalongkorn a conduit à construire un Etat-enseignant, créant puis imposant des normes publiques dans l'éducation. Elle s'est faite à l'aune du paradigme de l'école de l'Etat-Nation. Le résultat a été une école moderne thaïlandaise présentant les mêmes traits caractéristiques que ces homologues occidentaux avec pourtant des spécificités marquées, montrant que le pays a suivi une trajectoire éducative modelée par son histoire, sa culture, sa société.

*

* *

Historiciser l'éducation thaïlandaise a mis en avant la rupture connue au cours du XIX^{ème} siècle. C'est pendant cette période que les enseignements traditionnels ont cédé la place à une éducation moderne, institutionnalisée et scolarisée. Dès lors, l'instruction a été prise en charge par des établissements scolaires pilotés par la puissance publique, dispensée à travers des manuels scolaires identiques par des enseignants fonctionnaires d'Etat, et sanctionnée par des examens organisés sur un plan national. L'analyse des vecteurs de changement a montré que la transformation opérée avait été la résultante de mutations ayant affecté les domaines économique, politique, culturel et géopolitique, mais également de l'importation d'un nouveau paradigme institutionnel éducatif, l'école de l'Etat-Nation.

En effet, entre 1767 et 1868, le Siam a connu des transformations profondes avec la chute du royaume d'Ayutthaya, la mise en contact avec les puissances impérialistes occidentales, et l'intensification des migrations chinoises. En outre, sur un plan économique, le Siam a été confronté au développement d'une société duale et à l'expansion du capitalisme. Dans sa relation avec l'extérieur, le Siam s'est retrouvé engagé sur la scène des Etats-Nations contemporains et a été amené à chercher un moyen d'intégrer, la tête haute, cet ordre mondial nouvellement organisé. La solution adoptée par le roi du Siam pour faire face à tous ces changements a été à la fois originale et classique puisqu'il a choisi de construire un Etat-Nation englobant un vaste territoire unifié et géré à la mode occidentale. Le nouveau cadre politique, calqué sur la structure des Etats contemporains occidentaux, a été importé puis approprié par le roi, lui permettant également de bénéficier de sa force paradigmatique.

Cette notion de paradigme politique et institutionnel a été mise en avant dans cette première partie et nous semble essentielle pour éclairer à la fois les trajectoires politiques et les trajectoires éducatives des sociétés non-occidentales. Nous en avons déjà présenté les soubassements théoriques dans l'introduction générale puis dans le **Chapitre III** et nous souhaitons revenir ici sur ce qui fait sa force. Le paradigme en termes politiques va bien plus loin qu'une mode ou que l'air du temps. Il structure l'orientation éducative des Etats demandeurs de réformes rapides et efficaces car il permet d'importer des projets, censés porter leurs fruits en un temps court. Il est lié à la domination car on ne copie que ce qui a de

la force. Les théories ou les modèles minoritaires, contestataires, à contre-courant ont de ce fait bien du mal à se frayer un passage jusqu'à l'oreille des dirigeants.

En tant que composante de l'idéologie des dominants, le paradigme qui façonne les politiques publiques bénéficie de réseaux de diffusion et d'importation. Il s'en suit des situations marquées par des paradoxes du fait de l'extériorité des cadres conceptuels importés, comme le souligne bien Keith Watson dans le cas de l'éducation siamoise.

En conséquence, et bien que le Siam ait été un pays bouddhiste basé sur une économie largement agricole, un système éducatif occidental, protestant, urbain, compétitif, matérialiste a été greffé sur le système monastique existant sans réelle tentative de définir ses objectifs, soit internes ou externes, ni de considérer avec attention si les objectifs affichés ou cachés du nouveau système étaient cohérents avec les besoins, sans même parler des coutumes sociales et culturelles, de la société thaïlandaise (Watson, 1982, p.135)²⁵.

L'utilisation d'un modèle exogène, en rupture avec les fondements mêmes de la société a été possible car le pouvoir royal y a vu un moyen d'affermir son contrôle. L'importation du modèle a été effectuée dans le cadre d'une double domination, celle des empires occidentaux sur le Siam, et celle du roi sur les autres candidats au pouvoir. Cette dimension politique a influencé la teneur du système éducatif et en est devenue une de ses caractéristiques.

L'école moderne thaïlandaise est un produit de la domestication d'un modèle exogène, et non pas la résultante d'un développement linéaire. Le paradigme éducatif a été transplanté en Thaïlande parce qu'il répondait convenablement à deux enjeux essentiels pour les groupes dominants : intégrer des citoyens dans une économie capitaliste en expansion et assurer leur loyauté dans un vivre-ensemble organisé autour du roi, du bouddhisme et de la nation (Vaddhanaphuti, 1991).

La trajectoire éducative n'est pas unilinéaire, elle est multilinéaire et complexe, influencée par des facteurs endogènes et exogènes. Selon les époques et les lieux, certains facteurs priment sur d'autres, mais ils s'entrelacent pour former une voie de mutation originale. Cependant, sa trajectoire est affectée par le paradigme institutionnel éducatif

²⁵ C'est nous qui traduisons : *As a result, and despite the fact that Siam was a Buddhist country based on a largely agrarian economy, a Western, protestant, urban, competitive, materialistic school system was grafted on to the existing monastic system without clear attempt being made to define its objectives, either internal or external, nor to consider carefully whether the stated and hidden objectives of the new system were consistent with the needs, let alone the social and cultural mores of Thai society.*

dominant. Celui-ci est à penser en analogie avec l'évolution du paradigme politique et il est porté par les acteurs de la scène internationale avant d'être importé au niveau local.

Les sociétés domestiquent les modèles importés, elles ne les appliquent jamais en tant que tel. Le roi Chulalongkorn le disait lui-même : il entendait changer l'ordre politique, à travers de nouvelles institutions, mais sans modifier l'ordre social (Mead, 2004). Il a utilisé la construction étatique pour asseoir son pouvoir et il a instrumentalisé l'école pour maintenir l'ordre social et le statut quo politique existant (Vaddhanaphuti, 1991). Mais la Thaïlande s'est retrouvée progressivement face à une crise structurelle avec des institutions éducatives en décalage avec la réalité sociale et politique.

En effet, dans les années 1970, une nouvelle mission fut confiée à l'école thaïlandaise : former une main d'œuvre pour l'industrie exportatrice naissante. Conséquence semble-t-il « logique » de l'insertion dans la sphère capitaliste amorcée dès la fin du XIX^{ème} siècle, elle a conduit à mettre l'école thaïlandaise face à de nouveaux défis et à la faire basculer dans un nouveau paradigme politique, celui de l'éducation de la mondialisation.

*

* *

Deuxième partie : L'éducation de la mondialisation et la Thaïlande

Le paradigme de l'école de l'Etat-Nation dont nous avons retracé la genèse en Europe et la diffusion au Siam à la fin du XIXème siècle a été ensuite retransmis dans le cadre de l'Etat-Providence après la seconde guerre mondiale ce qui lui a permis de traverser les décennies jusqu'au début des années 70. Mais cette période a été le témoin d'une critique profonde de l'Etat-Providence, et de ses collatéraux, au premier rang desquels l'école publique nationale. De cette dénonciation et de son transfert dans les cercles de décision est né un nouveau paradigme institutionnel éducatif, d'inspiration néolibérale : l'éducation de la mondialisation (**Chapitre IV**). Le cas de la Thaïlande nous offre un observatoire privilégié pour étudier les procédés de circulation et d'appropriation de ce nouveau paradigme. Le pays a connu des changements majeurs pendant la décennie 1990, qui l'ont conduit à remettre en cause son système éducatif, et à adopter une voie de réforme néolibérale (**Chapitre V**). Le paradigme a été domestiqué par l'espace national comme le montre le vote du *National Education Act* en 1999, mais si le texte de loi est important, c'est dans son application que se joue la véritable appropriation du paradigme par l'espace thaïlandais (**Chapitre VI**).

Chapitre IV : Le changement de paradigme éducatif

L'après-1945 a cristallisé le politique et l'économique autour de la forme nationale avec la mise en place d'un Etat redistributeur. Sur le plan éducatif, cette structure a pérennisé celle de l'école de l'Etat-Nation. Mais dans les années 1970, cet Etat-Providance est entré en crise structurelle et idéologique. L'alternative qui l'a remplacé n'a pas été le communisme, défait, mais le néo-libéralisme. Si au départ cette nouvelle idéologie concernait les secteurs financiers et commerciaux, elle a rapidement débordé sur d'autres domaines, au premier rang desquels l'éducation.

1. De l'Etat-Providance au néolibéralisme

L'Etat-Providance n'est pas une création spontanée de l'après-seconde guerre mondiale, ses origines remontent en effet au tout début du capitalisme industriel. La protection des travailleurs, des femmes et des enfants apparut rapidement comme nécessaire pour contrebalancer les excès de l'industrialisation, et dans cette perspective, l'éducation sous sa forme scolaire suscita une attention toute particulière. Ces éléments nous montrent là encore la nécessité d'historiciser les institutions pour éviter d'occulter des aspects essentiels.

1.1. Etat-Providence et éducation

Les origines de l'Etat-Providence sont à trouver dans les *Poor Laws* adoptées sous l'Angleterre victorienne au XIX^{ème} siècle, en réponse à la montée du capitalisme qui démunissait la personne du travailleur (Fraser, 1984). Le système capitaliste dépossédait en effet le travailleur de ses moyens d'existence. En échange de sa force de travail, il obtenait un salaire, mais ce statut de salarié le soumettait aux aléas de la vie et du travail. Le capitalisme affaiblissait également les solidarités traditionnelles. Le travail en usines et dans les mines remettait en cause une organisation sociale dans laquelle l'entraide se structurait au niveau de la famille et du voisinage (Rosanvallon, 1995).

Il fallut donc trouver une réponse, non pas par pur philanthropisme ou souci de moralisation mais bien parce que « *le problème avec la marchandise humaine, c'est qu'elle est terriblement mortelle* » (Merrien, 1999, p.2). Dans cette nouvelle société industrielle, l'entraide adopta des formes contractuelles, mais également de marché et d'assurance, pour organiser la prévention et la solidarité, d'abord au niveau de l'entreprise puis progressivement au niveau étatique : ce furent les débuts de l'Etat-Providence.

L'Etat-Providence se développa autour du principe d'assurance qui différait de l'assistance. Si cette dernière définissait un rapport entre nantis et déchus, marqué par la condescendance et la charité, l'assurance, comme le souligne Rosanvallon (1995), s'émancipait du mode du consentement pour concrétiser un contrat qui liait non plus les personnes à leur généreux bienfaiteur, mais le travailleur à l'entreprise, puis le citoyen à l'Etat.

L'assurance en vint rapidement à occuper un vaste champ d'application : chômage, maladie, retraite. Les mesures de protection du travailleur ne s'arrêtèrent pas là et concernèrent ensuite la limitation de la durée du travail, puis les normes en matière d'hygiène, de santé, et de sécurité. Le déploiement de cet arsenal de protection ne paraissait pas exagéré, comparé à l'industrialisation capitaliste du XIX^{ème} siècle. Corollaire et produit de la société industrielle, visage humain du déchaînement techniciste, les mesures de *welfare* se retrouvèrent ensuite insérées dans l'Etat-Nation.

En effet, comme nous l'avons étudié dans la première partie de cette thèse, les XVIIIème et XIXème siècles, s'ils furent les témoins de l'industrialisation, ont également été aux premières loges du réveil étatique et national. Les fonctions de protection se détachèrent de l'entreprise pour être saisies par l'Etat, centralisé et bureaucratique qui se formait en Europe. Il devint l'agent clé et le responsable de la solidarité et des progrès sociaux. Le contrat social liait le citoyen à l'Etat qui en échange devait lui assurer sécurité et protection. A la providence religieuse se substitua progressivement une providence étatique, avatar de la laïcisation politique engagée sous les Lumières (Rosanvallon, 1981).

Après 1945, sous l'impulsion de Keynes (1985), et dans le souci d'éviter le retour de la Grande Dépression et de la guerre, l'Etat-Providence se mua en un Etat redistributeur en utilisant les structures et les institutions de l'Etat contemporain, et en s'organisant autour de principes de solidarité et de justice. Au niveau politique, il constitua un nouveau paradigme, bénéficiant du soutien des plus grands puisque les Etats-Unis voyaient dans cette forme d'Etat redistributeur un moyen d'assurer l'expansion capitaliste et de contrer l'influence du communisme. Au niveau international, les idées de l'Etat-Providence trouvèrent des relais, notamment avec les experts occidentaux dans les Etats en reconstruction ou en pleine décolonisation. Le Bureau International du Travail (BIT) en propageant des standards et des normes diffusa également le nouveau paradigme politique ; ce faisant, il cherchait à assurer une juste concurrence entre les pays, dans une logique capitaliste et libérale (Rosental, 2006).

La tradition économique française a distingué deux catégories d'Etat-Providence, en différenciant principe d'assurance et principe de solidarité. On aurait :

- un modèle bismarckien, trouvant son origine dans l'ancienne Prusse, et offrant des prestations en contrepartie de cotisations ;
- un modèle beveridgien, provenant d'Angleterre, instaurant des prestations uniformes mais minimales²⁶.

L'attraction vers un pôle ou un autre, ou le mélange des deux, serait ainsi un facteur explicatif des différentes trajectoires prises par les pays après la seconde guerre mondiale.

Gosta Esping-Andersen (1999) a, quant à lui, élaboré une typologie plus empiriste, qui cherchait à jeter les bases d'une analyse comparative objective. Il distingua trois régimes de l'Etat-Providence, conservateur, libéral, et socialiste, sur la base de trois déterminants :

²⁶ Ces modèles ont été nommés d'après ceux qui en sont considérés comme les fondateurs : William Beveridge, homme politique britannique, a rédigé en 1942 le rapport qui allait lancer le *Welfare State* au Royaume-Uni ; Bismarck a œuvré à la mise en place d'un système de sécurité sociale dans la Prusse des années 1870.

- niveaux de démarchandisation ;
- modèle de stratification découlant des politiques sociales ;
- forme du lien marché-Etat.

Les différences étudiées ont montré la variété de l'Etat-Providence et ont dégagé des principes de base comme la prospérité, la sécurité et les opportunités. C'est dans cette dernière dimension que se situent l'éducation et l'école.

A la fin du XIX^{ème} siècle, nous avons laissé l'école comme forme institutionnalisée de l'éducation, intégrée dans l'Etat contemporain, et structurée de façon nationale et centralisée. L'école de l'Etat-Nation, à l'heure de l'Etat-Providence, fut intégrée dans le nouveau paradigme politique. Le passage à un Etat redistributeur ne conduisit pas à une rupture de paradigme mais plutôt à son prolongement voire à son renforcement.

En effet, une des pierres d'angle de l'Etat-Providence était la protection des salariés. Elle s'orienta en priorité vers les plus faibles, aux premiers rangs desquels les femmes et les enfants. Premièrement, les femmes eurent accès à des assurances maternité, pour les maintenir le plus longtemps puis les réintégrer dans le système capitaliste, malgré les naissances. Deuxièmement, dans un souci de protection mais aussi de préservation de la force de travail à venir, les patrons puis l'Etat s'intéressèrent au sort des enfants, amenés à travailler pendant de longues heures dans des conditions déplorables, et trouvèrent dans l'institution scolaire un moyen de les éloigner temporairement du monde du travail. Pour finir, les syndicats militèrent en faveur de la formation continue afin de permettre aux salariés de s'insérer dans une économie industrielle demandant de plus en plus de connaissances et ils se tournèrent vers l'école pour appuyer cet effort.

Après 1945, et dans un cycle de croissance économique hors du commun, l'éducation et la formation eurent ainsi la faveur à la fois des patrons, de l'Etat et des syndicats, et l'école se trouva intégrée dans un cercle vertueux dans lequel elle alimentait la croissance économique, qui payait l'Etat-Providence, qui lui-même contribuait à assurer une éducation à tous. L'école de l'Etat-Providence, insérée dans les cadres structurels et institutionnels de l'Etat-Nation, devait ainsi préserver la future force de travail et former le capital humain, mais aussi contribuer à la justice sociale, en proposant une éducation universelle, qu'elle soit générale ou professionnelle. L'ascenseur social était basé sur la méritocratie, et passait par l'école, qui jouait ainsi un rôle politique, en promouvant la démocratie (P. Brown et al., 1997).

L'école de l'Etat-Providence se confondit institutionnellement avec celle de l'Etat-Nation même si elle mit en avant des objectifs de croissance économique et de développement industriel qu'elle ne présentait pas à l'origine (**Tableau 12**). Le paradigme de l'école de l'Etat-Nation Providence fut diffusé à travers le monde, même dans des pays qui ne connurent pas d'Etat-Providence à proprement parler.

Tableau 12 : L'école de l'Etat-Nation Providence

	Principes	Contenu	Lieux	Objectifs
ETAT-NATION	Rationalisation Centralisation Standardisation Unité	Savoirs techniques Savoirs scientifiques Connaissances modernes Imaginaire national	Ecole publique Enseignants, fonctionnaires d'Etat	Consolider l'unité territoriale et nationale Former des citoyens
WELFARE	Education pour tous Méritocratie Gestion publique Protection et formation	Compétences générales et professionnelles liées au développement industriel	Ecole publique nationale Formation complémentaire en entreprise	Formation de capital humain Croissance économique Justice sociale Promotion de la démocratie Intégration dans un système capitaliste libéral

Source : réalisé par l'auteur

Le volet « Welfare » ajouta de nouvelles missions à l'école de l'Etat-Nation : formation de la main d'œuvre industrielle, éducation pour tous, et promotion d'un système capitaliste libéral. Cette nouvelle matrice cognitive et normative ne remettait pas en cause le paradigme institutionnel précédent, elle se confondit avec lui dans un phénomène de continuité.

1.2. Le tournant des années 1970

Mais si l'Etat-Providence fut plébiscité après la seconde guerre mondiale, ses principes de centralisation et de redistribution étaient en opposition avec l'histoire de beaucoup de territoires. Par exemple, les Etats-Unis en tant que nation s'étaient construits autour d'idéaux

de liberté, d'individualisme et d'antiétatisme (Hill, 1980). En tant que pays de peuplement, ils avaient rejeté un Etat central fort qui, pour eux, était source d'abus et d'excès qu'ils avaient subis lorsqu'ils étaient sous le contrôle de la Couronne britannique. Adopter et promouvoir l'Etat-Providence après 1945 s'expliquait comme un choix par défaut pour lutter contre le communisme et assurer la victoire du capitalisme.

En effet, pour contrer le bloc de l'Est au sortir de la seconde guerre mondiale, les Etats-Unis défendirent une forme capitaliste de développement national qui se concrétisa, par exemple, à travers le plan Marshall et le déploiement de banques régionales de développement. L'objectif était de garantir un accès rapide à des fonds importants et de permettre la reconstruction de l'Europe, et au-delà, le développement du capitalisme. Dans cette optique, l'Etat était incontestablement le vecteur du progrès (Berger, 2004) et il était le seul à pouvoir garantir un développement économique basé sur une industrialisation planifiée. On était dans un paradigme économique et politique privilégiant une approche capitaliste, technocratique et unilinéaire du développement dont le but était de garantir la stabilité et l'ordre, et d'éviter le chaos du communisme. Mais cette nouvelle ligne de conduite des politiques publiques ne pouvait pas satisfaire longtemps ses détracteurs. Elle connut des succès mais également des excès qui alimentèrent une critique fondée théoriquement sur les Classiques.

Les néo-classiques mirent ainsi en avant l'efficacité du marché à résoudre les dilemmes économiques mais aussi politiques. Selon eux, une régulation par le marché ne pouvait être que moins mauvaise qu'une régulation par un Etat, plombé par la corruption, la lourdeur bureaucratique, et la centralisation. Dans la lignée de la tradition libérale, les néolibéraux dénoncèrent, quant à eux, un Etat bridant l'initiative individuelle, le développement économique et le changement politique. Des mesures comme le salaire minimum et le pouvoir des syndicats ne pouvaient qu'entraver l'esprit d'entreprise et la compétitivité dans une arène de plus en plus mondialisée (P. Brown et al., 1997).

Au cours des années 1970, la critique intellectuelle de l'Etat-Providence connut une visibilité nouvelle à cause de différents facteurs financiers, sociaux, géopolitiques et politiques.

Tout d'abord, la décennie 1970 s'ouvrit sur la fin des accords financiers de Bretton Woods qui volèrent en éclat avec le choix des Etats-Unis de mettre un terme à l'indexation du

dollar sur l'or. Le monde entra alors dans une ère marquée par l'instabilité financière, en contraste avec la période précédente. En 1973 éclata le choc pétrolier, début d'une crise économique profonde marquant la fin des Trente Glorieuses. Les incertitudes croissantes du système international qui en découlèrent conduisirent les gouvernements à faire des arbitrages stratégiques, en termes de financements publics notamment.

Parallèlement, les firmes multinationales se déployèrent à travers le monde, occupant un rôle économique croissant, et rivalisant avec les Etats, jusque-là pensés comme l'unité économique la plus importante. Les firmes multinationales militèrent en faveur d'un environnement politique et économique libéral qui les laisserait organiser librement leurs investissements, leur production et leurs ressources humaines. De plus, de nouvelles technologies se déployèrent dans l'industrie et les communications. Elles étaient le résultat de l'effort financier en faveur de l'armée consenti pendant toute la Guerre Froide et qui avait permis de développer des réseaux de communication internationaux, dont Internet devint l'avatar civil. Ces nouvelles technologies de l'information et de la communication augmentèrent la possibilité de s'organiser au-dessus et au-delà des Etats, permettant même dans certains cas de rivaliser avec leurs prérogatives, par exemple en termes d' (in)sécurité, ou de s'affranchir de leur tutelle, par exemple en termes de contrôles. Dans le monde de la finance, cette évolution conduisit à une levée progressive des barrières sur les mouvements de capitaux, ce qui, là encore, et dans une certaine mesure, affaiblit le rôle de l'Etat en tant que percepteur de taxes et d'impôts.

Tous ces éléments contribuèrent à réfléchir au rôle de l'Etat et au bien-fondé des mesures providentielles d'autant plus que la crise économique des années 1970 rendait le poids des dépenses sociales liées à l'Etat-Providence très lourd et si pesant que nombre de gouvernements se retrouvèrent dans une impasse financière. Celle-ci se combina avec un changement démographique qui allait contre la pérennité du modèle assurantiel. Le système d'assurance, financé par des cotisations et bénéficiant à ceux qui le finançaient, glissa progressivement vers un financement par l'impôt, qui devait être soutenu non plus par une logique d'assurance mais de solidarité.

Mais ce faisant, les Etats se trouvèrent face à un problème. La solidarité faisait appel à des valeurs auxquelles tous les citoyens n'adhéraient pas forcément, fragilisant de fait la faisabilité politique de ce changement. La crise financière de l'Etat-Providence fut renforcée par une crise de sens, marquée par la montée de l'individualisme et une opposition à un Etat

extensif, d'autant plus que le social s'était segmenté peu à peu, en groupes, en communautés, alors même que l'Etat-Providence reposait de plus en plus sur une solidarité d'ensemble.

Certains théoriciens ont vu dans cette évolution l'avènement d'un post-modernisme, rendu possible par un post-industrialisme (Bell, 1976; Lyotard, 1979). La théorie postindustrielle a cherché à rendre compte des bouleversements dans les sociétés européennes qui s'éloignaient de l'industrie lourde pour s'orienter vers des productions plus légères et des activités de services. La société postindustrielle ne justifierait ainsi plus une intervention massive de l'Etat, ou une planification centralisée, et la fragmentation des sociétés serait accentuée par un plus fort pluralisme et la montée de l'individualisme. Ces mutations auraient entraîné le déclin de la forme étatique au profit du global et du local et ne laisseraient que peu de place à l'Etat-Providence, à enterrer de concert avec la société industrielle. Rosanvallon (1995) a souligné que dans un social fragmenté, le régime d'assurance n'est en effet plus possible car les déterminations deviennent individuelles, chacun veut (doit ?) alors supporter la charge qui lui incombe sans qu'elle ne gêne son voisin, et sans avoir en charge celle du voisin.

Enfin, au niveau géopolitique et politique, c'est dans les années 1970 que s'enclencha un autre tournant majeur. La fin de la guerre du Vietnam et le désengagement militaire direct américain en Asie du Sud-est marquèrent un virage dans la stratégie des Etats-Unis. Le pays sortit de la lutte idéologique qui avait marqué sa politique extérieure depuis trente ans pour se lancer dans un autre projet, celui du déploiement d'un marché néolibéral planétaire. Il ne s'agissait pas de faire tomber l'Asie là où les armes avaient échoué mais plutôt de changer de moyens pour poursuivre la même stratégie : l'avènement du capitalisme de marché. De concert avec Berger (2004), on peut conclure que les Etats-Unis sont alors passés d'un programme de développement économique basé sur l'espace national et piloté par l'Etat à un développement de type global, régulé par le marché.

Ces bouleversements s'accomplirent alors qu'au niveau national, les néolibéraux arrivaient sur le devant de la scène avec l'administration Reagan de 1981 à 1988, et l'accession de Margaret Thatcher au poste de premier ministre au Royaume-Uni. Les néolibéraux eurent désormais les coudées franches pour démanteler le socle de l'Etat-Providence et appliquer le projet néolibéral. Ils lancèrent des programmes visant à la dérégulation financière, la libéralisation du marché et la privatisation des entreprises publiques. Ce changement de paradigme politique rencontra un écho encore plus fort avec la

chute du bloc de l'Est au cours des années 80-90. Le grand rival était tombé en déliquescence et avec lui, l'idéologie communiste. Au final, la logique capitaliste néolibérale fut la grande gagnante de la guerre des idées à laquelle les politiques publiques avaient assisté depuis le début du XXème siècle. Une nouvelle religion, le néo-libéralisme, était disponible, prête à être relayée par les organisations internationales qui, avec la chute du bloc de l'Est, pouvaient fonctionner normalement et accéder à une visibilité qui leur avait été déniée jusqu'alors.

2. La dimension dogmatique du paradigme politique néolibéral...

Dogme, religion.... ces mots ne sont-ils pas trop forts pour décrire le paradigme politique ? Le recours au champ lexical du religieux est-il inadapté dans l'espace politique ? Dans la première partie de notre thèse, nous avons mis en avant différentes caractéristiques du paradigme politique :

- sa dimension structurante qui lui permet de tracer des trajectoires semblables dans des pays différents ;
- la notion de consentement qui explique comment le paradigme est adopté par les territoires ;
- l'importance de la domination pour rendre compte à la fois de la prégnance d'un modèle sur d'autres possibles et de sa diffusion à travers le monde.

Nous avons également relevé sa teneur idéologique qui, dans le cas du paradigme politique néolibéral, apparaît de façon encore plus claire sous sa dimension dogmatique. Certains auteurs n'hésitent d'ailleurs pas à utiliser abondamment le champ lexical du religieux pour décrire le paradigme néolibéral :

- « *fondamentalisme néoclassique* » (Berger, 2004, p.155) ;
- « *trinité* » formée par trois objectifs récurrents : privatisation, dérèglementation, réduction drastique des dépenses publiques (Klein, 2008)
- institutions « *missionnaires* », au premier rang desquelles le FMI et la Banque mondiale, au service du « *fanatisme du marché* » (Stiglitz, 2002, p.42 et 74).

La modernité avait fait espérer le triomphe de la raison, mais on assisterait finalement au règne du « croire » au détriment du « savoir » (Bourdieu & Boltanski, 2008). Certains auteurs sont peut-être sujets au débordement sémantique mais ce faisant, ils soulignent la dimension non rationnelle du paradigme politique néolibéral, notion que nous avons soulignée dans l'introduction générale en rappelant que, pour Hall (1993), le changement de paradigme avait des fondements plus politiques et sociaux que scientifiques.

2.1. Le consensus de Washington

Un des premiers éléments étayant le caractère dogmatique du paradigme politique néolibéral est l'approche ahistorique des problèmes économiques sur laquelle il repose. Cette démarche est symbolisée par l'utilisation de l'expression « *Consensus de Washington* » qui a résumé à elle seule tous les programmes mis en place en termes économiques au cours des années 1980 et 1990. Il est admis aujourd'hui que la paternité de cette formule revient à John Williamson (1990) qui a synthétisé dans ces quelques mots l'orientation prise par les institutions financières internationales, à savoir la Banque mondiale et le Fonds Monétaire International (FMI), ainsi que par le Trésor américain, gros actionnaire du FMI, en faveur de mesures allant dans le sens du libre marché (Stiglitz, 2002). Basées à Washington, ces organisations ont dans un premier temps élaboré une réponse de nature néolibérale à la crise en Amérique latine au début des années 1980, mais elles l'ont ensuite reproduite dans le reste du monde, en tant que panacée universelle.

C'est le Consensus de Washington qui a ainsi défini les stratégies des organisations financières internationales dans les pays en crise dans les années 1980-90 en organisant leurs interventions en deux phases, toujours les mêmes : d'abord stabilisation économique ; puis réforme en profondeur des structures ; et en faisant de l'austérité, de la privatisation, et de la libéralisation leurs principes directeurs.

Dans cette optique, les pays devaient s'ouvrir aux flux de toutes natures : commerciaux, d'investissement, financiers, mais également de technologie, d'information et de services. L'objectif prôné par les économistes de la Banque mondiale et du FMI était de réduire le déficit des dépenses publiques et de la balance des paiements par une approche par les prix et non par les quantités. Ces buts impliquaient discipline budgétaire, réforme fiscale, déréglementation financière, élimination des barrières à l'échange, mais également

privatisation et déréglementation. Le marché permettrait d'atteindre les équilibres qui avaient fait défaut depuis la fin des années 1970. A une «*foi*» en l'Etat comme agent de développement succéda «*l'adhésion à la croyance qu'il suffit de suivre les signaux du marché*» (Boyer, 2001, p.15).

Pour avancer dans notre compréhension de l'aspect dogmatique du paradigme politique néolibéral, intéressons-nous plus en détails à l'expérience de la Banque mondiale. Créée par les accords de Bretton Woods en 1944, la Banque mondiale est un groupe composé de la Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement (BIRD) et de l'Association Internationale de Développement (IDA), assistées par la Société Financière Internationale (IFC), l'Agence Multilatérale de Garantie des Investissements (MIGA) et du Centre International pour le Règlement des Différends Relatifs aux Investissements (ICSID). Son action est avant tout bancaire puisqu'elle accorde des prêts à faibles taux d'intérêt, mais elle consent également des prêts sans intérêt et des dons. Traditionnellement, le directeur de la Banque mondiale est un Américain alors que celui du FMI est un Européen.

L'adoption par la Banque mondiale des nouveaux préceptes économiques et politiques eut lieu au début des années 1980 avec l'arrivée à sa tête d'A.W. Clausen et d'une nouvelle économiste en chef, Anne Kruger. La politique qu'ils menèrent était en rupture avec celle de leur prédécesseur, Robert McNamara. Avec eux, le Consensus de Washington investit la Banque mondiale (Engel, 2006) et l'organisation n'eut plus comme objectif premier la réduction de la pauvreté mais l'instauration de plans d'ajustement structurel dans le but d'assurer le déploiement du marché et la réduction de l'Etat (Berger, 2004). Le changement d'orientation se manifesta clairement à travers ce qui a été ensuite connu sous le nom du *rapport Berg* (World Bank, 1981), qui posa les bases de la nouvelle stratégie de la Banque mondiale, en s'appuyant sur la théorie des choix rationnels. Cette réorientation se poursuivit avec la présidence de Conable²⁷ et, même si à la fin des années 1990, le consensus fut critiqué au sein même de la Banque mondiale, les fondamentaux ne furent pas remis en cause (Berger, 2004; Fine, 2001; Standing, 2000). Ils continuèrent à définir les projets financés par la Banque mondiale et à influencer, de ce fait, les arbitrages effectués par les Etats.

²⁷ Conable a été à la tête de la Banque mondiale de 1986 à 1991.

2.2. La force de l'idéologie

Car, détaché du réel et en apparence rationnel, le Consensus de Washington était en fait bien plus qu'un ensemble d'instruments technocratiques : c'était « *un système de croyances* » exprimé « *sous forme de théorie économique* » et « *repris par d'autres puissants acteurs économiques mondiaux, tels que les multinationales et les marchés financiers* » (Nayyar & Bhaduri, 1997, p.295). On retrouve bien les dimensions de domination et d'uniformisation que nous avons relevées dans le paradigme politique de l'Etat-Nation.

Ces caractéristiques rendent le paradigme, une fois qu'il est accepté, difficilement contestable. Par exemple, au cours des années 1980, une critique néo-structuraliste du Consensus de Washington prit forme, avec Lance Taylor notamment. Il s'agissait de réagir à la doctrine néolibérale mais également de proposer une vision différente à la fois de celle de la CEPAL (*Commission Economique pour l'Amérique Latine*) et de l'Etat développementaliste. Les néo-structuralistes proposèrent d'articuler la gestion macroéconomique à des objectifs de croissance à long terme, et de mettre l'accent sur les facteurs endogènes et structurels des crises. Ils prônèrent un rôle important de l'Etat, mais à travers des interventions sélectives, s'inscrivant dans une cohérence inter-temporelle de politiques de long terme. Mais même s'ils arrivèrent à s'introduire dans la Banque mondiale, ils ne parvinrent pas à faire valoir leur point de vue tant les programmes de restructuration dérivés du Consensus de Washington étaient bien ancrés (Fontaine & Lanzarotti, 2001).

Egalement, après les crises mexicaine de 1994 et asiatique de 1997, les tenants de la théorie de la régulation ont cherché à faire entendre leur voix pour défendre l'idée d'une conception équilibrée des relations « Etat-marché », au sein d'une approche institutionnaliste et systémique (Boyer, 2001). Leurs recommandations n'ont eu cependant que peu d'écho sur une scène internationale convaincue de la toute puissance du néolibéralisme. Au début des années 2000, on a cru à un post-Consensus de Washington, mais seules les procédures ont changé pour intégrer des principes de bonne gouvernance et de transparence, les fondamentaux sont restés les mêmes.

La force du Consensus, et par extension du paradigme politique, repose dans son apparente neutralité car peu importe si ses fondements sont avérés ou non, ce qui compte à la fin c'est l'adhésion qu'il peut susciter. Le paradigme politique n'a donc pas besoin de

confirmations empiriques, il apporte une réponse qui apparaît comme éprouvée aux problèmes rencontrés et aux attentes sociales, politiques et économiques. En ce sens, il rejoint l'idéologie, qui ignore les questions de fonds pour tracer une voie conforme à ses fondamentaux.

Les orientations de la Banque mondiale et du FMI ont été décrites comme des « *croyances* », promues par un « *groupe d'intégristes dogmatiques* », des « *messies* » qui défendent le « *fondamentalisme* » du marché (Nayyar & Bhaduri, 1997, p.295-300), qui prêchent « *l'évangile de l'économie de marché* » et cherchent à « *substituer une nouvelle religion – le fanatisme du marché, à l'ancienne [religion] -, le marxisme* » (Stiglitz, 2002, p.220). Le capitalisme « *fondamentaliste* » serait au cœur d'une « *croisade pour la libération des marchés* » (Klein, 2008, p.30). La dimension dogmatique et idéologique explique au final pourquoi le changement est ardu. Pour changer, il faudrait en effet repenser notre vision du monde et « *déraciner les vestiges de l'ancienne foi* » (Bourdieu & Boltanski, 2008, p.117), d'autant plus enracinée qu'elle bénéficie de relais puissants.

2.3. Les moyens de diffusion du paradigme néolibéral

A la fin des années 1970, le paradigme néolibéral fut retraduit en termes politiques par des économistes de l'école de Chicago, les *Chicago Boys*, au premier rang desquels Milton Friedman, et des *think tanks* de la droite américaine, situés dans des lieux stratégiques, notamment à Washington. Des *think tanks* d'inspiration friedmanienne, tels *Heritage*, *Cato* mais aussi l'*American Enterprise Institute*²⁸, portèrent haut les couleurs du néolibéralisme. Les boîtes à idées néolibérales américaines et britanniques fonctionnèrent à plein régime ; il s'agissait en effet de profiter des changements conjoncturels pour initier le changement structurel qu'elles attendaient depuis des années. Elles formèrent une communauté de recherche transnationale, renforcée par le partage de la même langue et de la même culture anglo-saxonne et stimulée par l'importance croissante accordée aux études comparatives par les décideurs politiques, chacun ayant un œil sur ce que faisait le voisin, dans l'espoir de trouver une solution à ses problèmes.

²⁸ L'*American Enterprise Institute*, avec William Kristol à sa tête, avait comme objectif de donner « *le coup de grâce à un patient agonisant : l'Etat-providence américain* » (Halimi, 1995).

Ces institutions de recherche privées furent à la fois un lieu de production de connaissances et un vecteur de diffusion de la pensée néolibérale auprès des dirigeants politiques nationaux et des présidents des institutions financières internationales. Leur travail fut relayé au niveau politique, et ils firent entrer les débats dans une opposition binaire, prônant le « tout-Etat » à la place du « tout-marché ». La parole est pouvoir, surtout dans les moments d'incertitude et les néolibéraux ostracisèrent les défenseurs d'autres causes. Ceux qui s'opposaient à l'orthodoxie ambiante étaient sous la menace d'une excommunication, sanction redoutable dans le monde politique, mais également universitaire ou journalistique. En effet, les cercles de pensées et de décisions relèvent d'une endogamie permanente avec des « *convertis qui prêchent des convertis, des croyants instruits dans le même dogme* » (Bourdieu & Boltanski, 2008, p.11). Pour les dirigeants, il est difficile de s'éloigner de la mode intellectuelle et ils adoptent un comportement moutonnier, renforcé par une tendance à emprunter des politiques à l'étranger (*policy borrowing*), c'est-à-dire à reprendre des programmes politiques lancés ailleurs pour les appliquer chez eux (Phillips & Ochs, 2004). Ils trouvent ainsi des outils rapidement utilisables avec lesquels ils espèrent obtenir des résultats rapides.

Les institutions financières internationales de leur côté firent preuve d'une inertie intellectuelle marquée là encore par la domination d'un modèle unique et l'absence d'alternatives réelles. Cette attitude était d'autant plus remarquable qu'elle n'était pas due à un manque de moyens puisque des institutions comme la Banque mondiale bénéficiaient d'un budget recherche conséquent. La Banque mondiale disposait ainsi de son propre *think tank*, l'*Economic Development Institute*, mais dans le contexte idéologique que nous avons montré dans la section précédente, il procédait à une circulation circulaire des informations. Ces forums qui auraient dû être des lieux neutres pour des échanges de vues restèrent finalement marqués par l'« *homogénéité des habitus* » et la « *commune origine* » de personnes qui partagent les « *mêmes schèmes de pensée, de perception et d'appréciation* » (Bourdieu & Boltanski, 2008, p.11 et p.99). Les organisations financières internationales qui, avec la détente puis la fin de la Guerre Froide, avaient enfin les moyens de fonctionner pleinement suivirent une ligne de conduite en conformité avec les intérêts commerciaux et financiers des pays industrialisés, car les décisions « *de toute institution reflètent naturellement les points de vue et les intérêts des décideurs* », qui sont dans leur grande majorité issus de ces pays

(Stiglitz, 2002, p.52). Elles reprirent ainsi la doctrine néolibérale en vogue dans les cercles dirigeants des pays industrialisés.

En outre, en décidant de plans d'ajustement structurel, elles soumirent leurs prêts à des clauses de conditionnalité. Les banques prêtent avec des garanties mais dans le cadre des plans d'ajustement structurel, la Banque mondiale et le FMI sont allés bien au-delà de leurs prérogatives normales, mettant la pression sur des points relevant normalement du politique, et en tout état de cause, de la sphère nationale. Elles ont considérablement orienté les décisions prises par les états concernés et dans certains cas, les conditions d'octroi des prêts furent imposées unilatéralement à des pays qui disposaient d'aucun autre choix que de les accepter. Naomi Klein (2008, p.14) en est venue à parler de la « *stratégie du choc* », du « *capitalisme du désastre* » car pour elle, le capitalisme néolibéral se développe par le biais d'une « *opération consistant à lancer des raids systématiques contre la sphère publique au lendemain de cataclysmes et à traiter ces derniers comme des occasions d'engranger des profits* ». Klein a souligné les conditions drastiques liées aux plans de sauvetage du FMI, par exemple en Russie puis en Irak, qui ont conduit des pays à adopter des plans prêt-à-porter, taillés à l'emporte-pièce.

Mais, malgré tout, la dimension de consentement est cependant indispensable pour rendre compte du processus de diffusion du paradigme politique néolibéral. Sans acceptation par les pays concernés, les plans d'ajustement structurel, traduction la plus aboutie de la transposition politique du néolibéralisme, n'auraient pu être importés. Le paradigme néolibéral a bénéficié de relais nationaux, au premier rang desquels les élites politiques des pays en développement. Le processus est plus ancien qu'il n'y paraît puisque ces mêmes élites ont été drainées vers les pays industrialisés dès la fin de la seconde guerre mondiale. Bénéficiant de bourses d'organismes privés comme la fondation Rockefeller ou Ford, les futurs cadres politico-administratifs ont été formés à l'étranger, et leur formation a suivi le changement de paradigme. Ils sont passés de l'Etat développementaliste au néolibéralisme, qu'ils ont relayé dans leur pays. De plus, les sphères académique, politique et médiatique fonctionnent en faveur du bien pensant, nous l'avons rappelé, et les hommes politiques nationaux et les organisations internationales bénéficient mutuellement du système de récompense qui en découle. Un homme politique du Sud, formé au Nord, aura tendance à importer les paradigmes en vogue au Nord. En échange, il pourra sans doute obtenir un poste en détachement dans des institutions internationales, qui répondent des mêmes doctrines.

Lorsqu'il reviendra au pays, il sera ensuite auréolé du prestige de l'organisation internationale et parallèlement, l'institution aura tout intérêt à s'appuyer sur des relais de ce type, qui lui donnent une caution politique et sociale. « *Le monde appartient à ceux qui se fondent dans le moule et inversement, les chances sont rares et d'accès difficiles pour ceux qui contestent l'ordre établi* » (Nayyar & Bhaduri, 1997, p.298).

La diffusion du paradigme politique néolibéral a reposé sur l'acceptation du discours des acteurs les plus puissants, dans un contexte de colonialisme idéologique, politique et scientifique. La force de l'évidence et la dimension dogmatique ont permis d'en assurer la pérennité et la reproduction malgré les contradictions et les échecs qu'il a engendrés. Par une censure à la fois externe et interne, elles ont éliminé les alternatives, aboutissant à une stérilisation de la pensée que seule une révolution de sens, un changement de paradigme pourrait remettre en cause. Initiée dans les cercles financiers et commerciaux, la stratégie néolibérale de libre marché s'est ensuite étendue à d'autres domaines, comme la santé mais aussi l'éducation.

3. ... appliquée à l'éducation

Les politiques éducatives se sont retrouvées au début des années 1980 sous le tir croisé de critiques éclectiques, et le paradigme de l'école de l'Etat-Nation providence a été remis en cause. Appuyées par les organisations internationales, notamment la Banque mondiale, les réformes éducatives qui s'en sont suivies se sont inscrites dans des logiques de gestion « *techniciennes* » et « *mercantiles* », « *identiques en tout lieu* » (Mahieu & Moens, 2003, p.35) et ont concerné la majeure partie de la planète, que ce soit les pays de l'OCDE avec, par exemple, le processus de Bologne en Union Européenne ou les pays d'Amérique Latine, d'Afrique et d'Asie.

3.1. La fin de l'école de l'Etat-Nation Providence

Après l'expérience nationale prolongée par l'Etat développementaliste de l'après seconde guerre mondiale, l'école de l'Etat-Nation essuya de vives attaques, se retrouvant sur une dénonciation commune d'un Etat enseignant défaillant.

La critique anarchiste dénonça le « tout-Etat », et l'école publique, avatar éducatif d'une fonction nationale monopolistique. Illich (1973) vilipenda le caractère destructeur des institutions de l'Etat-Providence, qui dépossèderaient les individus de leur capacité à organiser eux-mêmes leur vie en fonction de leurs expériences et de leurs ressources. Il exhorta à distinguer fermement éducation et école, et à libérer l'éducation du carcan de l'institution scolaire nationale qui aspirerait ressources financières et humaines alors même que son efficacité serait plus que critiquable, tant du point de vue de l'acquisition des connaissances que de celui de l'éducation, au sens humain du terme.

Sa critique rejoignit celles des communautaristes, des localistes, ou encore des traditionnalistes, qui militaient en faveur d'un retour à l'unité de base des sociétés : la communauté locale. Ce courant rencontra un certain succès aux Etats-Unis (Moore & Johnston, 1971) et dans les pays anglo-saxons, mais aussi dans les pays issus de la décolonisation pour lesquels le système éducatif national était un objet étranger, importé par la force.

Ces remises en cause de l'Etat-Providence dénonçaient une vision homogénéisante de l'éducation alors même que les mouvements étudiants des années 1960 et 1970 appelaient à plus de liberté. Elles rejoignirent le projet éducatif néolibéral qui appelait à moins d'Etat, à une gestion par le marché, et à une individualisation de l'éducation (Burbules & Torres, 2000) mais aussi les préceptes de *New Public Management* qui cherchaient à instiller une logique de management privé dans le secteur public, et notamment dans le domaine éducatif, objet de dépenses publiques d'importance.

La dénonciation du modèle de l'école de l'Etat-Nation gagna en visibilité grâce à la publication de rapports alarmistes, le plus connu étant *A Nation at Risk* (The National Commission on Excellence in Education, 1983) qui pointait l'échec supposé de l'Etat américain en matière éducative et le besoin urgent de réformes pour assurer de meilleurs acquis académiques, une insertion professionnelle efficace et une socialisation accrue et

réussie. Le rapport était pétri d'une propagande, très proche de la rhétorique des discours anti-communistes des années 1950, et dénonçait un système éducatif qui aurait déjà coûté aux Etats-Unis la première place dans la conquête de l'espace, et pèserait désormais sur la capacité du pays à dominer les marchés mondiaux et à préserver ses emplois industriels (Gabbard, 2003). Les critiques convergèrent vers « *la remise en cause, au moins sur le plan théorique, des valeurs et des modalités d'action encadrant la gestion procédurale, monopolistique et unitaire de la fonction éducative par les Etats centraux* » (Mons, 2007, p.4). Reprises et incorporées dans une rhétorique néolibérale en vogue dès la fin des années 1970, elles conduisirent à repenser les politiques éducatives.

3.2. Les nouveaux piliers des politiques d'éducation

Si la critique de l'école de l'Etat-Nation providence a été polymorphe, la voie vers le changement a, elle, emprunté une trajectoire unique. La doctrine néolibérale a montré sa capacité à fédérer et à reformuler des critiques hétéroclites. La recherche par les localistes d'un contrepoids face aux institutions de l'Etat central a rencontré les demandes néolibérales pour moins d'Etat et s'est transformée en un projet de décentralisation éducative. Les demandes anarchistes pour moins de contrôle, plus de liberté et un allègement du carcan étatique ont fusionné avec les principes d'une économie et d'une société gérées par les impératifs du marché, conduisant à placer l'éducation au cœur de logiques marchandes, assurant la libre entrée et sortie des acteurs, des clients et des fournisseurs du système éducatif. Aussi les craintes des conservateurs en termes de position dominante sur la scène mondiale ont été retraduites en s'appuyant sur les théories du capital humain et des avantages comparatifs et ont conduit à placer la professionnalisation des savoirs scolaires au centre des préoccupations politiques.

Les réformes éducatives entreprises depuis les années 1980 suivent une ligne de conduite néolibérale, comme l'atteste l'*Education Reform Act* adopté au Royaume Uni en 1988 (Strain & Simkins, 2008; Walford, 1990) ou bien les mesures adoptées dans l'Europe de l'Est en pleine transition, mais également dans les autres parties du monde depuis les années 1990 (Dauda, 2004; de Guzman, 2007; Tatto, 1999). Elles s'articulent toutes autour de quatre

grands thèmes : la décentralisation, la privatisation, la professionnalisation de l'éducation et la pédagogie centrée autour de l'apprenant²⁹.

3.2.1. La décentralisation du pilotage de l'éducation

La décentralisation administrative de la gestion éducative vise à améliorer l'allocation des dépenses éducatives en rapprochant décision et action pour accroître efficacité et impact. Quatre approches peuvent être envisagées : déconcentration, délégation, dévolution, et privatisation (Rondinelli, 1981). Les demandes pour plus de gouvernance et un contrôle au plus près des dépenses publiques ont été une conséquence du succès de l'Etat-Providance. En effet, il a multiplié les interventions étatiques et accru de manière exponentielle les dépenses publiques, et l'absence de filets de sécurité et de contrôle a fait foisonner les possibilités de corruption et de gaspillage. En outre, l'excès de centralisation a entraîné un décrochage entre le corps enseignant et ses autorités de tutelle, situation difficile à laquelle la décentralisation pourrait apporter des solutions en rapprochant là encore les acteurs du monde éducatif et les personnes en charge de leur supervision.

La décentralisation éducative cherche certes à remédier à des travers, mais elle doit aussi être comprise dans le cadre de la logique néolibérale. En effet, en s'éloignant d'un Etat centralisé et fort, elle contribue au brouillage des frontières entre public et privé, ce qui sert à l'ouverture d'un marché éducatif. Elle se décline à travers des mesures de déconcentration de l'autorité éducative depuis le centre vers la périphérie, l'implication des collectivités locales dans la gestion éducative mais également le management par l'établissement scolaire (*school-based management*).

Même si ce n'est pas une décentralisation à proprement parler, une autre tendance qui affecte l'école et va dans le sens de moins d'état est l'octroi aux familles de coupons-écoles (*school vouchers*). A travers cette mesure qu'on trouve notamment aux Etats-Unis, ce n'est plus l'Etat, ici l'état fédéré, qui choisit l'établissement scolaire mais les familles. L'Etat abandonne ainsi une de ses fonctions éducatives en accordant aux familles une somme forfaitaire, sous forme de coupons ou de chèques-écoles, qu'elles peuvent ensuite utiliser

²⁹ Ce dernier point qui relève plus particulièrement des sciences de l'éducation et de la pédagogie ne sera pas abordé dans cette recherche qui se situe délibérément en science politique, comme précisé en introduction.

pour payer l'établissement dans lequel elles souhaitent scolariser leur enfant. Si le forfait-école se révèle insuffisant pour le choix effectué, les frais de scolarité seront à compléter par les familles (Cavet, 2009; Vergari, 2007). Ce n'est donc plus l'Etat à travers une carte scolaire qui décide de l'établissement que fréquenteront les enfants, mais les familles, leur donnant ainsi plus de responsabilité dans la scolarisation des élèves.

3.2.2. La privatisation de l'éducation

Le deuxième pilier de la réforme éducative est le désengagement de la puissance publique. Selon les néolibéraux, la gestion publique de l'éducation via l'institution scolaire a échoué puisqu'elle n'a pas réussi à produire des travailleurs directement et efficacement employables, ni à former des individus aptes à vivre harmonieusement en société. Là où la régulation étatique a échoué, le marché réussira.

La privatisation place la concurrence au cœur du processus éducatif, qu'elle soit entre les individus ou entre les établissements. Ce mouvement est à comprendre en parallèle de la libéralisation des mouvements de capitaux et de services amorcée dans les années 1980, qui a conduit à la mise en concurrence des territoires pour attirer les investisseurs. Dans le cadre d'une compétition internationale pour les capitaux et l'emploi, les pays doivent :

- réduire la charge financière de l'instruction pour diminuer les dépenses publiques et permettre d'alléger le poids de la dette publique ;
- assurer l'efficacité de leur capital humain³⁰ ;
- attirer de nouveaux étudiants pour pallier le vieillissement de la population mais aussi dans le cadre d'une mondialisation qui multiplie les possibilités d'échanges universitaires et les besoins en termes de compétences internationales.

La privatisation apparaît alors comme la panacée puisqu'elle implique que les établissements scolaires pourront chercher des sources extérieures de financement, adopter des modes de gestion entrepreneuriaux et assurer leur compétitivité et leur attractivité sur un marché éducatif en construction au niveau mondial (Vinokur, 2006). Ce mouvement entraîne un classement mondial des établissements d'enseignement supérieur et une course à la réussite sur laquelle nous reviendrons dans le point suivant.

³⁰ Voir à ce sujet le point suivant sur la professionnalisation.

La loi LRU « *Loi libertés et responsabilités des universités* » votée en France en août 2007 s'inscrit dans cette perspective, renforcée par des propositions de loi comme celle relative à la création du prêt étudiant garanti par l'Etat et à remboursement différé et conditionnel, présentée par un groupe de parlementaires en 2009 et basée sur le constat que « *ce sont les enfants issus de milieux favorisés qui profitent du système public d'enseignement supérieur financé par la collectivité* » et qu'il faut donc mettre en place un système de prêts « *accordés aux étudiants et remboursés par eux, en fonction de leur rémunération future, une fois entrés dans la vie professionnelle* » (DeLong & Députés, 2009). Cette proposition n'est en rien originale dans un contexte néolibéral qui substitue une logique individuelle et privée à une organisation collective de l'éducation.

La privatisation de l'éducation se décline différemment selon les pays mais on retrouve fréquemment des expressions comme celles relative à l'autonomie des universités, ou bien à la prise en charge par les familles des frais éducatifs, à l'opposé d'une vision « gratuite » de l'éducation nationale. Un des exemples récents est le vote en décembre 2010 par le Parlement britannique d'une hausse significative des frais d'inscriptions universitaires, qui étaient déjà très élevés en comparaison au système français³¹. On retrouve également cette logique privée dans le développement du soutien scolaire payant, en dehors des heures de classe, ce que Mark Bray nomme l'éducation de l'ombre (*shadow education*), créneau de plus en plus investi par des entreprises multinationales (Bray, 2007, 2009).

3.2.3. La professionnalisation de l'éducation

Le troisième pilier des réformes éducatives a trait à la professionnalisation de ce champ. Par ce terme, nous nous référons à deux aspects :

- la subordination du système éducatif aux impératifs et demandes du monde économique ;
- la normalisation et la standardisation des pratiques éducatives.

Le système éducatif doit contribuer dans cette optique à former une main d'œuvre pour le monde du travail, directement employable mais également ré-employable au gré des

³¹ En 2010, les parlementaires ont approuvé une loi augmentant les frais de scolarité pour des étudiants en Bachelor de £3 350 à £6 000, voire £ 9 000 par an. Il était prévu que ce dernier échelon ne soit appliqué que dans des cas exceptionnels mais il semblerait que l'exception devienne la norme d'ici la rentrée 2012. Voir par exemple à ce propos le reportage de Shepherd (2011) dans *The Guardian*.

changements économiques. Cette dimension est, par exemple, visible dans les discours déplorant le manque d'étudiants dans les filières technologiques mais également dans les pratiques visant à financer les filières « utiles » au détriment de disciplines jugées trop généralistes. L'accent est mis sur le développement des formations professionnelles et technologiques, sur les cursus en alternance, délaissant un aspect humaniste de l'éducation. Ici l'éducation doit être rentable et efficace. Cette approche privilégie la formation tout au long de la vie, le renforcement des liens établissements scolaires/entreprises, mais également des procédures de normalisation des pratiques éducatives.

En effet, dans le cadre d'un marché de l'éducation, les biens échangés doivent être standards, ou tout du moins, évaluables selon des critères standardisés, favorisant des pratiques d'assurance qualité, directement importées du monde l'entreprise (Lee & Barro, 2001). Il s'agit de promouvoir la mobilité étudiante, tout comme d'envoyer des signaux rassurants en direction des employeurs qui peuvent se fier à des standards universels pour s'assurer qu'ils effectuent les bons choix en termes de recrutement.

Les établissements étant placés en compétition tant pour les ressources financières que pour les parts de marché calculées en nombre d'étudiants, un marketing de la qualité s'est développé, avec des indicateurs, des normes, des audits, mais également des classements comparatifs, comme celui réalisé par l'université de Shanghai³². Les établissements s'alignent sur les critères utilisés pour s'assurer un bon classement et garantir l'attrait de leur établissement, formant ainsi des prophéties auto-réalisatrices (Vinokur, 2006). Ils entraînent l'homogénéisation des formes de l'éducation, la différenciation qui demeure s'apparentant plus à un phénomène de marques qu'à une différenciation en termes de produit, pour rester dans le champ lexical du marketing. Point ne vaut d'être original sur un marché qui favorise la conformité.

3.3. Le paradigme de l'éducation de la mondialisation

Nous l'avons vu, les réformes éducatives lancées dans les années 1980 reposaient sur une dénonciation radicale de l'Etat enseignant, contribuant à remettre en cause le rôle de la sphère publique dans la gestion éducative et à développer un quasi-marché de l'éducation (K.

³² Voir le site internet Academic Ranking of World Universities (ARWU), www.arwu.org pour consulter le classement établi.

L. Anderson & London, 1985; Whitty & Power, 1997). Le passage du paradigme de l'école de l'Etat-Nation à celui de l'éducation de la mondialisation (**Tableau 13**) a marqué une distinction nette entre école et éducation. Pour les défenseurs du nouveau paradigme éducatif, l'éducation ne peut se cantonner à la scolarisation. En outre, elle ne doit plus se penser ni dans le cadre ni dans les objectifs de l'Etat-Nation. En ce sens, elle semble rejoindre certains des principes de l'éducation pré-moderne que nous avons étudiés dans la première partie.

Tableau 13 : Le paradigme de l'éducation de la mondialisation : principes, contenu, objectifs et lieux

	Principes	Contenu	Lieux	Objectifs
MONDIALISATION	Décentralisation Privatisation Professionnalisation Individualisation	Savoirs techniques Savoir faire Formation individualisée en fonction des besoins et des ressources	Toute la société : l'éducation n'est plus cantonnée à l'école Sur un marché global	Former une main d'œuvre employable et ré-employable Assurer l'avantage comparatif sur la scène globale Contribuer à un marché éducatif mondialisé Développer l'individu

Source : réalisé par l'auteur

Pourtant, si des analogies entre enseignements traditionnels et éducation de la mondialisation existent et peuvent laisser penser à un retour en arrière, force est de constater que des différences importantes entre ces deux modèles persistent.

En effet, comme le **Tableau 14**³³ (synthèse des tableaux 8, 11 et 12 présentés précédemment) permet de le constater, l'éducation délivrée aux enfants, à la jeunesse mais également tout au long de la vie doit aujourd'hui endosser un nouveau rôle, celui de former des acteurs de la mondialisation, qu'elle soit économique, culturelle et politique. Ces objectifs sont diamétralement opposés de ceux qu'avaient les enseignements traditionnels.

³³ Pour faciliter la lecture comparative entre éducation de la mondialisation, paradigmes de l'école de l'Etat-Nation Providence, de l'Etat-Nation, et éducation traditionnelle, nous avons choisi de recomposer ici l'ensemble des tableaux présentés précédemment, dans un tableau unique.

Tableau 14 : Synthèse des différents moments éducatifs

L'éducation traditionnelle dans le royaume du Siam*				
	Principes	Contenu	Lieux	Objectifs
Connaissances théoriques	Proximité Relation personnelle	Connaissances classiques issues du religieux	Monastère Ecole de temple Précepteur	Perpétuation de la religion Ordre moral et éthique
Connaissances pratiques	Savoir-faire Relation personnelle	Observation et apprentissages pratiques	Famille Village Corps de métier	Acquisition de compétences spécifiques Reproduction / pérennisation du métier, de la fonction
Le paradigme de l'Etat-Nation**				
ETAT	Rationalisation Centralisation Bureaucratisation Standardisation	Savoirs techniques Savoirs scientifiques Connaissances modernes	Ecole publique Enseignants employés d'Etat	Contribuer à la formation d'une unité territoriale Former les cadres de la nouvelle administration
NATION	Unité de la nation Prééminence d'une ethnie Piliers nationaux	Langue standard Symboles Traditions Rituels	Ecole publique Enseignants employés d'Etat	Contribuer à la formation d'une entité nationale Créer des citoyens en véhiculant et inculquant un imaginaire national
L'école de l'Etat-Nation Providence***				
ETAT-NATION	Rationalisation Centralisation Standardisation Unité	Savoirs techniques et scientifiques Connaissances modernes Imaginaire national	Ecole publique Enseignants, fonctionnaires d'Etat	Consolider l'unité territoriale et nationale Former des citoyens
WELFARE	Education pour tous Méritocratie Gestion publique Protection et formation	Compétences générales et professionnelles liées au développement industriel	Ecole publique nationale Formation complémentaire en entreprise	Formation de capital humain Croissance économique Justice sociale Promotion de la démocratie Intégration dans un système capitaliste libéral

* reprise du Tableau 8

** reprise du Tableau 11

*** reprise du Tableau 12

En ralliant le paradigme politique néolibéral, les militants pour une nouvelle éducation ont bénéficié de sa force idéologique ce qui leur a permis de faire aboutir leur programme éducatif, sous la forme de réformes nationales. Visible au niveau national, cette tendance l'est également au niveau des organisations et des institutions internationales et le cas de l'éducation est éloquent pour montrer le changement de paradigme en action dans ces sphères internationales.

3.3.1. La Banque mondiale et ses changements de « religion »

Pour illustrer notre propos, nous nous intéressons à nouveau à la Banque mondiale. Elle fut instaurée pour financer la reconstruction de l'Europe et accorda dans un premier temps des prêts pour la réalisation d'infrastructures lourdes, notamment des ponts et des routes. Mais, au gré des projets financés et des conditions sous lesquelles les prêts étaient octroyés, la Banque mondiale s'impliqua dans des domaines qui n'étaient pas de son ressort à l'origine. C'est ainsi qu'elle devint, à partir des années 1960, le principal acteur international en éducation, à la fois en tant qu' « *opérateur financier* » et que « *structure-ressource détenant la capacité d'analyse et d'expertise sur le secteur* » (Bourdon, 2002, p.503).

Ce changement s'expliquait par la place nouvelle accordée à l'éducation dans les sphères de gouvernement. C'est en effet dans les années 1950 que l'université de Chicago avec Schultz, Becker et Bowman se pencha sur la contribution que le capital humain pouvait apporter à la croissance nationale. Le corpus théorique produit par ces *Chicago Boys*, d'inspiration néo-classique, déclina l'investissement en capital humain en :

- un volet micro-économique, c'est-à-dire qu'avec le niveau d'instruction des individus devaient croître la productivité des travailleurs et leurs salaires ;
- un volet macro-économique dans le sens où l'amélioration qualitative du facteur travail, réalisée grâce à une élévation du niveau de l'instruction, devait contribuer à la croissance économique.

Les *Chicago Boys* pensaient l'instruction comme un investissement privé, qui devait être régulé par un marché, et lui accordaient en même temps une place essentielle dans le développement économique.

C'est sur ce dernier point que la Banque mondiale se positionna, considérant que pour remplir sa mission, c'est-à-dire favoriser le développement économique, il fallait développer l'instruction. Elle octroya de plus en plus de prêts en faveur de projets éducatifs, empiétant progressivement sur les missions de l'UNESCO, l'organisation onusienne en charge de l'éducation. En outre, en soutenant l'éducation et la formation, la Banque mondiale voulait s'assurer que les infrastructures qu'elle avait financées dans les pays en développement seraient pérennes, leur avenir nécessitant des ingénieurs et des techniciens indigènes formés aux technologies modernes (Heyneman, 2003). L'effort de la Banque mondiale en faveur de l'éducation semblait donc tout à fait justifié.

En outre, on peut, en accord avec Laïdi (1989), estimer que les stratégies adoptées par la Banque mondiale ont changé en fonction des hommes qui l'ont présidée. Mais, comme nous l'avons vu précédemment, les transformations de la Banque mondiale sont à saisir dans un contexte plus large. En effet, au-delà des personnes, ses époques se comprennent avant tout au regard du paradigme politique dominant que les présidents de la Banque ont contribué à personnifier plus qu'à initier. Ils ont accédé à ce poste de direction parce qu'ils s'inscrivaient dans le nouveau modèle politique dominant et parce qu'ils pouvaient porter haut les dogmes qu'il impliquait.

La Banque mondiale devient alors un exemple privilégié pour mettre en relation les paradigmes politiques, leur traduction en termes d'objectifs, politiques et financiers, et la doctrine qu'ils véhiculent (**Tableau 15**). Il se dessine une trajectoire institutionnelle qui rend bien compte des différentes phases que l'éducation a connues depuis la fin des années 1940, passant d'objectifs de reconstruction à des objectifs d'ajustement structurel.

Tableau 15 : Epoque de la Banque mondiale et paradigme politique (1946-années 2000)

Epoque de la BM	Président	Priorité	Doctrines
Reconstruction Années 40-50-60	E. Meyer (1946) J.J. McCloy (1947-49) E.R. Black (1949-62) G.D. Woods (63-68)	Infrastructures et Industrie	Etat développementaliste
Agriculture et Urbanisme Années 70	R. S. McNamara (1968-81)	Croissance économique Réduction de la pauvreté	Etat redistributeur <i>Welfare State</i>
Ajustement structurel Années 80-90	A.W. Clausen (1981-86) B. Conable (1986-91) L. Preston (1991-95) J. D. Wolfensohn (1995-2005)	Préceptes du « Consensus de Washington » Libre marché	Néolibéralisme

Source : tableau réalisé par l'auteur ; utilisation de données issues de Bourdon (2002) et www.worldbank.org

Précédemment, nous avons écrit que la fin de la présidence de McNamara marqua un tournant dans la politique de la Banque mondiale. En effet, son remplacement par Clausen entérina la fin du paradigme de l'Etat redistributeur au profit du néolibéralisme. On a clairement assisté au passage d'un paradigme à un autre, et dans les années 1980, la théorie du capital humain et la doctrine néolibérale sont devenues les nouveaux fondements du corpus théorique de la Banque mondiale. Cet exemple appuie une des caractéristiques mises en avant par Hall (1993) et que nous avons présentée en **introduction générale** et dans le **Chapitre III** : les changements en termes de politiques publiques ne se font pas par sédimentation mais par rupture, par changement de paradigme³⁴.

Plus spécifiquement, la nomination de George Psacharopoulos à la tête du département de la recherche en éducation de la Banque mondiale a matérialisé cette réorientation idéologique en termes éducatifs (Rose, 2003). En effet, l'éducation a dès lors été abordée sous l'angle de taux de rendement privé et considérée comme un placement financier banal, un service marchand comme un autre (Vinokur, 2003).

³⁴ Il s'agit bien sûr des changements politiques de troisième ordre, selon la classification adoptée par Hall.

Psacharopoulos (1981) concentra les fonds de la Banque mondiale en direction de l'enseignement primaire, car ce niveau d'instruction était censé générer un plus fort taux de rendement que l'enseignement secondaire et supérieur. Ces orientations guidèrent celles prises par l'UNESCO et la conférence « Education pour Tous » qui se tint en 1991 à Jomtien en Thaïlande entérina cette orientation (Collins & Rhoads, 2008). Il faut reconnaître que cette politique éducative répondait alors bien aux besoins des pays en développement. En effet, ils avaient besoin dans un premier temps d'instruction primaire principalement car des efforts importants en termes de scolarisation étaient à effectuer. En outre, cette orientation correspondait aux attentes de leur marché du travail. La main d'œuvre était avant tout ouvrière et avait besoin des savoirs de base pour s'insérer dans l'industrie naissante. Cependant, avec le développement économique des pays, de nouveaux besoins apparurent, et l'effort éducatif se porta sur le secondaire. La main d'œuvre devait acquérir des qualifications accrues pour répondre aux demandes des multinationales qui s'implantaient dans des lieux d'investissement de plus en plus variés. Avec les objectifs d'une économie de la connaissance, l'attention se porta finalement sur l'enseignement supérieur. Les réformes éducatives glissèrent donc durablement du primaire jusqu'au supérieur.

Parallèlement à la réorientation des programmes de la Banque mondiale, la construction de blocs commerciaux supranationaux appuya la réforme néolibérale du domaine éducatif et, en ce sens, l'Union Européenne et la stratégie de Lisbonne sont exemplaires.

3.3.2. La politique éducative de l'Union européenne à l'heure néolibérale

Le 25 mai 1998, les ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en Italie, au Royaume-Uni et en France³⁵, se réunirent à la Sorbonne à l'occasion de la commémoration du 800^{ème} anniversaire de l'université parisienne. Ils rédigèrent et paraphèrent la déclaration dite de la Sorbonne³⁶ à travers laquelle ils affirmèrent leur volonté de promouvoir une Europe du Savoir, face à une Europe des Banques (Charlier & Croché,

³⁵ La France était représentée par Claude Allègre.

³⁶ Déclaration de la Sorbonne. Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur (Allègre et al., 1998)

2003). La déclaration de la Sorbonne posa comme objectif de créer un espace européen de l'enseignement supérieur et de consolider la place de l'Europe dans le monde.

Les bases idéologiques de la déclaration de la Sorbonne étaient néolibérales, comme le laissaient présager les rapports qui l'avaient précédée, notamment ceux rédigés par la Table ronde d'industriels européens (ERT). Ce forum informel d'industriels européens avait en effet milité en faveur d'un enseignement supérieur destiné à répondre aux besoins des entreprises et à réduire leurs coûts de formation. Ces rapports avaient été remis à la Commission Européenne en 1995 et rejoignaient les conclusions de la Banque mondiale et de l'OCDE (1996) qui, à la même époque, préconisaient le recours au secteur privé et la managerialisation des universités (Schultheis, Roca i Escoda, & Cousin, 2008).

Le 19 juin 1999, la déclaration de Bologne³⁷ poursuivit le mouvement. Elle était le fait des ministres européens de l'éducation et annonçait la réorganisation de l'enseignement supérieur autour de mots-clés (Charlier & Croché, 2003; Schultheis, Roca i Escoda, & Cousin, 2008):

- employabilité et mobilité des étudiants ;
- comparabilité des diplômes ;
- compétitivité de l'enseignement européen ;
- assurance qualité.

Les étudiants formés dans cette optique devaient être facilement employables sur le marché du travail européen. Les 23 et 24 mars 2000, le Conseil Européen de Lisbonne marqua une nouvelle étape. L'enseignement supérieur rénové devait permettre à l'Europe d'avoir l'« *économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde* » (Conseil Européen, 2000). Les politiques d'éducation étaient désormais au cœur du processus européen d'harmonisation, conduisant à réifier l'éducation et à la soumettre à des logiques de gestion.

Le processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne ont pu s'appuyer sur des relais institutionnels nationaux et européens qui ont réussi à faire valoir cette solution comme celle permettant de résoudre au mieux les problèmes de financement, d'organisation et de réussite

³⁷ La déclaration de Bologne (1999) a été signée par les ministres de l'Education de 29 pays européens : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, le Danemark, l'Estonie, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni, la République tchèque, la Roumanie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède, et la Suisse.

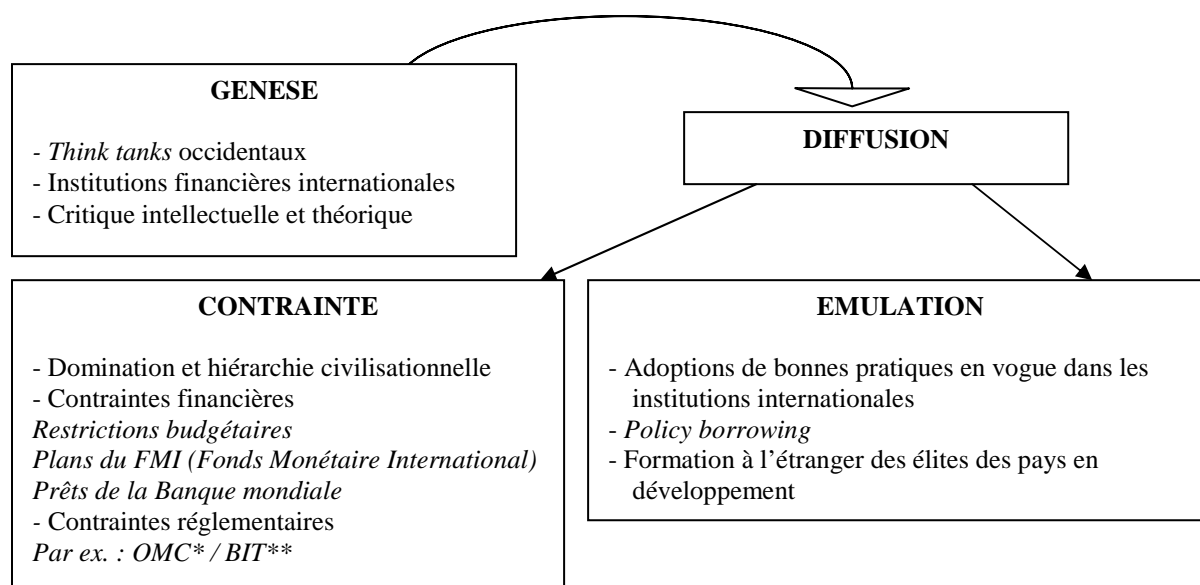
à l'université. En outre, la nouvelle orientation des politiques éducatives a été relayée sur le terrain par des associations universitaires, des agences d'évaluation et des organisations syndicales étudiantes (Garcia, 2008).

La diffusion internationale de l'idéologie néolibérale a bénéficié de l'influence des organisations internationales, renforcées par leur capacité à lier leurs prêts à des conditions allant très loin pour cadrer la restructuration des politiques nationales. Dans le cadre des accords régionaux de libre échange, la libéralisation de l'éducation est devenue un but en soi, d'autant plus dans l'Union Européenne où le principe de subsidiarité confère force de loi aux décisions prises au niveau communautaire.

Dans les pays en développement, en plus de ces mécanismes, le paradigme de l'éducation de la mondialisation a profité des habitudes de mimétisme et d'émulation dans les instances gouvernantes qui mettent en avant les orientations en vigueur à l'étranger. Les pays en développement cherchent souvent à rapprocher leurs programmes politiques de ceux en vogue dans les pays industrialisés pour apparaître non plus « modernes » ou « civilisés » comme au XIXème siècle mais « développés ». Le discours a changé mais une certaine logique civilisationnelle demeure.

La **Figure 9** propose un éclairage sur la genèse et la diffusion du paradigme de l'éducation de la mondialisation dans les pays en développement. L'expérience de ces pays est différente des pays industrialisés. Tout d'abord, nous avons mis en avant l'importance de la domination dans le cadre à la fois de l'émergence du nouveau paradigme mais aussi de sa diffusion et de son acceptation, et nous venons de rappeler les aspects de hiérarchie civilisationnelle qui le sous-tendent.

Figure 9 : Genèse et circulation du paradigme de l'éducation de la mondialisation : focus sur les pays en développement



*OMC : Organisation Mondiale du Commerce

**BIT : Bureau International du Travail

Source : réalisé par l'auteur

En outre, la capacité de ces pays à initier des changements de paradigme politique est faible. La genèse des idées est pour le moment l'apanage des pays occidentaux dans le cadre de ce que nous avons qualifié précédemment de colonialisme politique, idéologique et scientifique, et les institutions financières reflètent les prises de position de ceux qui les financent, c'est-à-dire là encore les pays les plus riches.

La diffusion du nouveau paradigme institutionnel éducatif en direction des pays en développement a été le fruit de la combinaison de deux forces : la contrainte et l'émulation. Cette dernière représente l'aspect *soft* du transfert de paradigme car elle donne la part belle au consentement. Mais cette dimension est biaisée par le fait que les élites qui procèdent à l'acceptation du nouveau paradigme sont formées dans un moule fortement influencé par l'étranger et qui laisse peu de place à la critique. Au final, la genèse et la diffusion du paradigme institutionnel éducatif en direction des pays en développement semblent avoir laissé peu de place aux initiatives locales et à une critique efficace.

*

* *

Si le discours des organisations internationales se présente comme « *normatif et universel, scientifiquement fondé, nécessaire* », il traduit au final une domination de la scène internationale par un paradigme politique mais également par un groupe de pays qui fait varier le discours tenu par ces organisations en fonction de leurs « *besoins immédiats* » (Vinokur, 2003, p.91-2). Il convient de montrer maintenant comment le nouveau paradigme éducatif institutionnel, celui de l'éducation de la mondialisation, a pris place dans les faits dans la trajectoire éducative d'un pays non-occidental, la Thaïlande, et de comprendre dans quelle mesure il a réussi à imposer vraiment une nouvelle matrice cognitive et normative.

Chapitre V : L'éducation au centre d'une Thaïlande en mutation

Pour comprendre comment le nouveau paradigme éducatif institutionnel a pénétré les politiques thaïlandaises, il est nécessaire d'étudier la phase d'accumulation des anomalies, c'est-à-dire ce moment où le paradigme précédent a été mis à mal par des évolutions qu'il n'a pas pu anticiper et qu'il n'a pas réussi à expliquer ou à résoudre (Hall, 1993).

Jusqu'en 1970, l'exercice paternaliste et patrimonial du politique était la caractéristique majeure du système thaïlandais, cultivant l'image d'une société rurale passive et d'une élite bienveillante, composée du palais royal, de l'administration d'Etat et des militaires. Cette organisation du pouvoir avait conduit à parler de bureaucratie politisée (Riggs, 1966) avec un espace politique marqué par l'amalgame des sphères politiques et administratives. Mais les années 1970 ont été le témoin des premières fissures de ce modèle que les années 80 et 90 ont révélées au grand jour, contribuant à repenser l'éducation dans un cadre nouveau.

1. Les changements socio-économiques et politiques

Pour comprendre les évolutions vécues par la Thaïlande au cours des années 1980 et 1990, un retour en arrière est indispensable. C'est en effet dès la fin des années 1960 que de profondes transformations dans l'organisation sociale et économique de la Thaïlande débutèrent pour, au final, faire passer le pays d'une économie rurale à une économie industrielle ouverte sur l'étranger. Ces changements s'accompagnèrent d'une forte urbanisation, de la hausse des niveaux de vie, de l'apparition d'une classe moyenne et de l'internationalisation des modes de vie. Ces bouleversements socio-économiques eurent lieu en parallèle mais eurent également un impact sur l'évolution politique du pays. Tout ceci déboucha sur l'entrée dans un nouveau paradigme politique.

1.1. Les politiques économiques et le développement industriel

Dans les années 1960, le secteur agricole représentait 39,8% de produit intérieur brut (Hewison, 1999), et entre 1960 et 1970, il drainait près de 65% des nouveaux entrants sur le marché du travail (Pasuk Phongpaichit & Baker, 2002). Les activités agricoles se concentraient dans les zones rurales, dans la plaine centrale irriguée par le fleuve Chao Phraya mais également dans le plateau du Nord-Est et dans les contreforts montagneux du Nord. Les productions étaient variées, allant de l'agriculture vivrière à des activités tournées vers l'export, comme l'hévéa dans la péninsule du Sud.

En accédant au pouvoir au début des années 1960³⁸, le Général Sarit Thanarat prit des mesures pour à la fois stimuler l'investissement privé et soutenir l'industrialisation du pays. Les surplus financiers générés par le secteur agricole, et notamment la riziculture d'exportation, furent redirigés par le biais du système bancaire vers la consommation, l'investissement et l'industrialisation. L'agriculture finança l'envol industriel.

Parallèlement, Sarit prit des mesures protectionnistes pour permettre à la Thaïlande d'adopter une stratégie de substitution des importations. Par exemple, au lieu d'importer des machines-outils, le pays chercha à les produire lui-même. Les entreprises de textile se lancèrent dans le tissage industriel, alors que les firmes agricoles remontèrent la filière agro-alimentaire. L'industrialisation massive du pays était donc en marche et un soutien public fut nécessaire car au début du processus de substitutions des importations, les biens produits par la Thaïlande étaient bien moins compétitifs que ceux qui provenaient de l'extérieur.

Les orientations prises dans le cadre de cet Etat développementaliste se retrouvèrent dans la mise en place de barrières tarifaires élevées mais également de dispositifs pour attirer des investisseurs étrangers et permettre des transferts de technologie. L'industrie textile illustre bien ce processus. Entre 1963 et 1971, de grands groupes japonais, au premier rang desquels Toray, Teijin et Kanebo, investirent en Thaïlande, pour contourner les barrières tarifaires mais également profiter des ressources et des infrastructures disponibles. Une structure duale se développa en Thaïlande avec des usines de pointe faisant partie de grands groupes transnationaux et des firmes thaïlandaises, à la productivité beaucoup plus faible (Baron-Gutty, 2010).

³⁸ Sarit resta au pouvoir de février 1959 jusqu'à sa mort en décembre 1963.

Mais, au cours des années 1970, la stratégie de substitution des importations montra ses limites, liées notamment à un marché national restreint qui arrivait à saturation, et aggravées par les crises pétrolières et la fin du système de Bretton Woods. Un nouveau paradigme de politique économique influença alors les politiques industrielles de la Thaïlande, celui de la production industrielle pour l'export.

Basé sur l'interprétation néo-classique des avantages comparatifs et le théorème de Heckscher-Ohlin-Samuelson, le nouveau paradigme posait qu'un pays devait se spécialiser dans ce qu'il faisait de mieux, et exporter ensuite sa production dans un espace mondial intégré et libéralisé.

Pour illustrer notre propos, reprenons l'exemple du textile thaïlandais. Le gouvernement abandonna la stratégie de substitution aux importations et attira des investisseurs étrangers à même d'utiliser les ressources thaïlandaises pour produire pour le marché mondial. En 1979, la loi sur la création des parcs industriels fut votée (*Industrial Estate Authority of Thailand Act*) pour promouvoir la création de zones entièrement dédiées à l'exportation, et dotées de toutes les infrastructures nécessaires : eau, électricité, traitement des déchets, des eaux usées, etc. (Aveline-Dubach, 2010). Celles-ci attirèrent de nombreuses usines textiles et ce mouvement fut amplifié par la mise en place au niveau international de l'Arrangement multifibres (AMF) qui accorda des quotas textiles à la Thaïlande³⁹. Le pays ne disposait pas de capacités de production suffisantes, notamment au niveau de la confection, pour utiliser la totalité de ces quotas. Cette situation se transforma en un atout considérable car elle incita des firmes étrangères à délocaliser leurs activités et à s'installer en Thaïlande.

En 1985, les accords du Plaza marquèrent une autre étape avec la très forte appréciation du yen et la nécessité pour les firmes japonaises de délocaliser leurs productions, dans le domaine du textile mais aussi dans celui de l'automobile et de l'électronique. Elles choisirent elles aussi la Thaïlande comme terre d'accueil de leurs usines, attirées par les bas coûts de production et la qualité des infrastructures⁴⁰. Les années 80-90 furent celles du succès pour la

³⁹ Dans le cadre des accords commerciaux du GATT, l'Arrangement multifibres, l'AMF, régula le commerce du textile en organisant des restrictions quantitatives sur la production et l'échange. Chaque pays avait ainsi des quotas en fonction du développement de sa filière textile.

⁴⁰ Les firmes automobiles japonaises étaient déjà présentes en Thaïlande depuis les années 1960 afin de sécuriser leur position alors que le pays se lançait dans une politique de substitution des importations. Avec les accords du Plaza elles se sont centrées sur le marché intérieur thaïlandais. Dès les années 1970, les firmes électroniques ont, elles, investi en Thaïlande dans une logique d'exportation et à partir des accords du Plaza, cette stratégie s'est renforcée dans le cadre d'une véritable division internationale du travail (Lecler, 2003).

Thaïlande en tant que lieu d'investissement industriel et la part occupée par les produits technologiques explosa très rapidement au détriment du secteur primaire (**Tableau 16**).

Tableau 16 : Part de l'agriculture et des produits technologiques dans les exportations thaïlandaises, en 1981-85 et en 1996-2000 (en % du total des exportations)

Exportations	1981-1985	1996-2000
Agriculture	44	9
Produits technologiques (automobiles, bureautique, électronique)	7	44,8

Source : tableau réalisé par l'auteur d'après Phongpaichit & Baker (2002)

Le chemin parcouru par la Thaïlande depuis les années 1950, passant d'une agriculture d'exportation à une stratégie de substitution aux importations, (Glassman, 2004; Muscat, 1990) puis à une politique d'attraction des IDE et d'exportation (Henderson, 1998) contribua à la métamorphose de l'économie thaïlandaise, ce qui n'a pas été sans incidence sur la société dans son ensemble.

1.2. Les mutations sociétales

La réussite économique de la Thaïlande s'expliqua par la mise en place par l'autorité publique d'un cadre favorable à l'implantation de firmes étrangères mais aussi par la dotation du pays en ressources intéressantes, et avant tout une main d'œuvre abondante et bon marché. Issue des campagnes, cette main d'œuvre en majorité jeune et féminine se dirigea massivement vers les centres industriels à partir des années 1970. La plupart des ouvrières et des ouvriers continuèrent à faire la navette annuelle entre leur village natal et l'usine, et à envoyer des subsides à leurs familles. Alors qu'en 1979, le secteur industriel employait près de 2,2 millions de personnes, en 1991, il en employait déjà plus de 3,8 millions (Pasuk Phongpaichit & Baker, 2002). Le développement industriel draina ainsi la population en direction de la région de Bangkok où se situait la plupart des *industrial estates* et donc les emplois, et contribua à enclencher une urbanisation du pays.

Dans un premier temps, l'urbanisation renforça une macrocéphalie chronique, caractérisée par une hypertrophie de Bangkok et par des centres provinciaux réduits à une taille lilliputienne (Formoso, 2000). Cette importance du centre se traduisait avant tout en termes financiers et économiques. Le revenu moyen en Thaïlande en 1990 était de 1371 Bahts⁴¹ par mois par personne, avec de grandes disparités selon qu'on se trouvait à Bangkok (3066 Bahts), dans le Nord (1198 Bahts) ou le Nord-Est (792 Bahts) (Cuyvers, De Lombaerde, & Van den Bulcke, 1996). En 1988, Bangkok concentrait 50,1% du PIB mais seulement 15,9% de la population alors que le Nord-Est produisait 11,9% du PIB mais regroupait 37,9% de la population de la Thaïlande (Hussey, 1993).

Au fil des années, Bangkok a toujours gardé sa prédominance, mais des pôles régionaux se sont progressivement développés. Ce changement s'est opéré avec le soutien des Etats-Unis et de la Banque mondiale, qui ont tour à tour promu des programmes agricoles à l'Est et au Nord. Ils ont contribué à désenclaver les campagnes en construisant des routes, des ponts, jusque dans les zones les plus reculées du royaume. La déforestation et l'agriculture exportatrice ont amené des capitaux croissants dans les provinces et l'augmentation progressive du niveau de vie a entraîné de nouvelles demandes en termes de transports, de commerces, de services, de loisirs, offrant ainsi des opportunités et des débouchés aux entrepreneurs.

Au lieu de vivre sur des fermes dédiées à une agriculture de subsistance, ou bien de gérer un petit commerce de proximité dont ils auraient été propriétaires, les jeunes Thaïlandais des années 1980-1990 se trouvèrent immergés dans une nouvelle culture, celle du salariat. L'industrialisation et l'urbanisation sont en effet allées de pair avec le développement du statut de salarié. Mais les changements sociaux ne s'arrêtèrent pas là car parallèlement on assista à une ouverture des mondes locaux sur l'extérieur.

Tout d'abord, avec l'implantation croissante d'usines étrangères, la Thaïlande accéda à une visibilité inédite, conduisant à faire connaître un pays qui jusque-là relevait plus de l'exotisme que des stratégies d'entreprises. La Banque mondiale et le FMI ne furent pas en reste pour souligner le miracle thaïlandais, attirant ainsi encore plus l'attention et insérant un peu plus le pays dans la mondialisation.

⁴¹ 1 Euro = 42 bahts environ

Ensuite, la télévision par satellite puis l'accès à Internet contribuèrent à inonder le monde urbain thaïlandais d'informations et de codes culturels provenant de l'étranger. Avec l'augmentation des revenus et la baisse des barrières tarifaires à l'import, les jeunes urbains eurent également accès à de nouveaux biens de consommation, d'autant plus que certaines firmes étrangères, implantées sur le territoire, utilisaient le marché domestique comme débouché pour leurs produits finis.

L'augmentation des revenus urbains, l'emploi salarié, la diversification de l'offre disponible et la déferlante d'images venues de l'extérieur remodelèrent les pratiques de consommation. Si ce changement s'opéra d'abord dans les villes, accentuant dans un premier temps la différence avec les campagnes, il ne s'arrêta pas là. Les routes, les bus, les motos relièrent plus rapidement les villes aux campagnes, permettant des mouvements saisonniers et des échanges entre ces mondes qui jusque-là étaient à bien des égards étrangers l'un à l'autre. Les migrants, en effectuant des mouvements pendulaires entre leur usine et leur village, transmièrent un mode de vie urbain de plus en plus imprégné d'attributs internationaux. Les mondes locaux s'en trouvèrent métamorphosés.

On assista à l'émergence d'une société de plus en plus fragmentée car si des différences existaient auparavant, elles étaient beaucoup moins saillantes et nombreuses qu'au début des années 1990. Par exemple, avec l'industrialisation massive, des cols bleus firent leur apparition, concurrençant les paysans dans l'imaginaire représentant le travailleur thaïlandais. Les cols blancs formèrent également une nouvelle classe au sein des villes, une classe moyenne, avec ses codes, ses routines, et ses revendications. En 1960, ils représentaient environ 500 000 employés ; en 1991, plus de 4,5 millions de travailleurs relevaient de la catégorie des cols blancs (Pasuk Phongpaichit & Baker, 2002).

Avec une croissance économique soutenue et un taux de change favorable, c'est toute une génération de jeunes gens qui changea d'horizon, et eut même la possibilité d'effectuer ses études à l'étranger. Désormais ouvertes sur le monde, villes et campagnes vécurent un véritable bouleversement de leur univers de sens, au profit d'une culture urbaine internationalisée.

1.3. Une redistribution des rôles politiques

Parallèlement à cette évolution socio-économique, des avancées eurent lieu sur le plan politique. Il convient toutefois d'être prudent quant à une vision simpliste qui voudrait que « développement politique » aille nécessairement de paire avec « développement économique ». C'est pourquoi si un changement politique s'est opéré parallèlement à l'envol économique de la Thaïlande, nous ne présumons pas d'un lien de cause à effet entre l'un et l'autre, nous voulons seulement montrer la nature des transformations et leur impact sur l'organisation du système politique thaïlandais.

Les années 1970 ont été les témoins de bouleversements politiques avec ce qui allait ensuite être appelé le « *printemps démocratique* » (Reise, 2005, p.36). En 1973, des manifestations eurent lieu pour demander plus de liberté et appeler à une sortie d'un système politique monopolisé par les technocrates et les militaires. Inspirées par des idées communistes, les manifestants, composés d'étudiants, mais aussi d'ouvriers et de paysans, appelèrent à la fin du régime militaire de Thanom Kittikachorn. La répression fut violente. Le roi Bhumibol sortit de sa réserve pour dénoncer cet usage de la force et Thanom fut poussé à la démission. Une brèche s'ouvrit dans la main mise des militaires mais la parenthèse fut de courte durée. Elle se termina dans la violence avec, en 1976, l'intervention des forces armées, le massacre d'étudiants, notamment à l'université Thammasat, et la reprise en main du pouvoir par les militaires. Cet intermède démocratique montra cependant que la société civile, jusque-là niée, existait et avait des revendications.

En 1979, un parlement élu fut restauré et sous le gouvernement de Prem Tinsulanond (1980-1988)⁴², des élections furent organisées en 1983, 1986 et 1988 dans un cadre semi-démocratique. En effet, si les scrutins furent avant tout un moyen d'entériner les passations de pouvoir d'une faction militaire à une autre, ils furent aussi l'occasion de former des partis politiques, fragmentés et le plus souvent éphémères, mais dans une organisation partisane qui tranchait avec l'autoritarisme militaire qui avait marqué la Thaïlande depuis l'instauration de la monarchie parlementaire en 1932. Ils donnèrent aussi l'opportunité aux milieux d'affaires de jouer progressivement un rôle politique qui leur avait été refusé jusqu'alors. Ils surent se saisir de cette chance qui leur était donnée et en 1988, deux tiers des sièges du Parlement

⁴² Période qualifiée de « *Prémocratie* » avec un pouvoir autoritaire mais des élections législatives régulières.

étaient occupés par des hommes d'affaires (Baker & Pasuk Phongpaichit, 2005). Entre 1988 et 1991, le cabinet dirigé par Chatichai Choonhavan plaça à des postes clés des hommes politiques élus, et non pas des technocrates et des généraux.

Mais cette arrivée en masse des milieux d'affaires ne pouvaient s'effectuer sans résistance de la part de l'élite traditionnelle. Les relations entre militaires et hommes d'affaires se dégradèrent rapidement, chacun des camps se renvoyant la balle de la corruption et de l'opportunisme. Le budget public disponible croissait avec l'envol économique, et était de plus en plus contrôlé par le Parlement, constitué de façon grandissante par des hommes d'affaires qui ne souhaitaient plus utiliser les fonds publics pour financer les casernes. Or la fin de la présence militaire des Etats-Unis depuis le retrait du Vietnam avait conduit les militaires thaïlandais à dépendre presque exclusivement de ce budget national. Le Parlement vota la baisse du budget militaire et ordonna la mise en place de pratiques de transparence.

En 1991, les militaires renversèrent le gouvernement de Chatichai et entendirent bien revenir aux commandes, se présentant comme les défenseurs d'une politique non corrompue et les protecteurs de la famille royale. Le coup d'état porta Suchinda Kraprayoon au pouvoir et marqua la volonté de l'élite bangkokienne de contrer une politique de l'argent qui bénéficiait aux politiciens provinciaux, portés selon eux au pouvoir par une masse rurale inculte et sujette aux achats de vote.

Le développement de pôles provinciaux et l'arrivée massive de capitaux, à la fois privés et publics, avaient en effet contribué à donner aux hommes politiques locaux plus de pouvoir et de visibilité sur le plan national. Les *jao pho*⁴³ étaient certes des hommes d'affaires provinciaux qui avaient réussi mais ils se trouvaient également au sommet d'un réseau pyramidal, composé d'officiels, qui les soutenaient dans une logique claire de conflit d'intérêts, et étaient appuyés par des milices prêtes à faire usage de la force si nécessaire. La mise en place d'élections législatives ouvertes, associée à l'enrichissement d'hommes politiques locaux, avait fait fleurir la pratique de l'achat de votes. Les hommes d'affaires de province achetaient le vote des paysans, s'assurant ainsi une place au Parlement national et une influence croissante dans la politique du pays.

⁴³ Traduit par « parrains »

Cette « *money politics* » (Baker & Pasuk Phongpaichit, 2005, p.239) opposa les politiciens provinciaux et les élites traditionnelles de Bangkok. Mais elle dut également faire avec un changement politique inédit, la formation timide d'une « *people politics* », c'est-à-dire une présence et une action politique des citoyens, dans les villes mais aussi dans les campagnes.

Apparue de façon éphémère pendant le printemps démocratique, la *people politics* reprit de la vigueur dans les années 1980 et 1990. En réponse à des projets d'infrastructure qui menaçaient de changer leur environnement quotidien, des groupes issus des campagnes thaïlandaises se structurèrent. Une des organisations emblématiques fut l'Assemblée des Pauvres (*Assembly of the Poor*) qui connut la notoriété en luttant dans les années 1990 contre le barrage Pak Mun financé par la Banque mondiale (Misingham, 2003). Cette façon de prendre part à l'exercice politique était nouvelle car jusqu'alors, les premiers concernés n'avaient disposé que de peu de moyens de s'exprimer entre l'interdiction des partis politiques et la très forte limitation de la liberté d'expression (Jumbala, 1992). Le printemps démocratique a été décisif dans ce tournant, les activistes, refoulés après 1976, ayant en effet trouvé refuge dans les campagnes. Ils étaient imprégnés de l'idéal communiste et pendant de nombreuses années, ils côtoyèrent un monde rural qu'ils avaient jusque-là ignoré. Cette mise en contact d'intellectuels et des paysans thaïlandais fut déterminante car lorsque dans les années 1980, la *prémocratie* relâcha l'étau et autorisa les mouvements associatifs, ces intellectuels revinrent en ville et portèrent sur le devant de la scène politique les questions du développement rural.

En outre, Prem avait compris que la stabilité du pays passait par des campagnes calmes. Pour éradiquer la pauvreté, et des sources potentielles de désordre, il lança des programmes de développement rural. Au lieu de s'appuyer sur des individus pour les coordonner, il préféra que les fonds transitent par des associations, reproduisant ainsi des pratiques en vogue chez les bailleurs de fonds internationaux. Ces associations se structurèrent au niveau national, ce qui leur permit d'avoir accès aux fonds et de les redistribuer par le biais de programmes. Ainsi les organisations non gouvernementales passèrent de 15 dans les années 1970 à 370 au début des années 1990 (Shigetomi, 2006).

Un autre changement se profila dans la société thaïlandaise avec des modifications dans l'organisation de l'entraide. En effet, les échanges devenaient de plus en plus monétarisés, le

salariat se développait, l'exode rural s'intensifiait. Ce mouvement d'industrialisation et d'urbanisation contraignit les formes traditionnelles d'entraide basées sur la famille et le village, et les travailleurs organisèrent la solidarité sous une forme associative, bien loin cependant des institutions d'un Etat-Providence.

De plus, pour faire entendre leur voix, les travailleurs disposaient visiblement de peu de moyens. Leur syndicalisation était faible car l'expansion de la classe ouvrière s'était faite à une époque où la liberté d'expression et d'association était muselée, dans une Thaïlande sous régime militaire. Le gouvernement avait alors tout intérêt à contrer les tentatives des ouvriers à s'organiser en syndicats car il souhaitait faire taire des revendications plus politiques, qui auraient porté sur le devant de la scène des idées communistes. En outre, il voulait garantir une main d'œuvre docile et un milieu ouvrier exempt de conflits sociaux, pour attirer des investisseurs étrangers à la recherche de calme et de stabilité. En interdisant la liberté d'association, il s'assurait de la fragmentation du monde ouvrier et contenait les revendications éventuelles dans le périmètre de l'usine. Si certains avancent comme explication complémentaire la culture des ouvriers thaïlandais, à savoir une tendance qui serait quasi naturelle à obéir à une hiérarchie, et à taire des élans de rébellion et de revendication, on préférera souligner que la révolution démographique de la Thaïlande a favorisé cette tendance. En 1947, le pays comptait 18 millions d'habitants, en 1970, ils étaient 34 millions. Cette évolution permit de constituer une large armée de réserve pour l'industrie. Si les ouvriers ne faisaient pas l'affaire ou étaient trop revendicatifs, plusieurs milliers d'autres attendaient d'être embauchés (A. Brown, 2004).

Le printemps démocratique a cependant là encore eu des répercussions. Dans les années 1970, les ouvriers se sont alliés aux étudiants et aux paysans dans leur critique du régime. En 1975, le *Labour Relations Act* a été voté, salué comme une avancée pour les travailleurs thaïlandais. Il définit des standards et légiféra sur le monde industriel. Mais l'élan insufflé par la loi retomba et les mesures prises eurent du mal à être appliquées. Malgré cette apparente apathie, les choses bougèrent. Des relations se tissèrent, des réseaux se créèrent, informels mais réels. Certes le monde ouvrier thaïlandais n'a pas connu de syndicats significatifs mais des solidarités nouvelles se sont tissées. Une des preuves de ce monde en construction a été l'intérêt que Chatichai a porté aux ouvriers lors de son arrivée au pouvoir en 1988. Il savait qu'ils constituaient un électorat potentiel qu'il s'agissait de courtiser. Ainsi, malgré une faiblesse apparente par rapport aux canons du monde industriel occidental, les ouvriers

thaïlandais ont profité de la libéralisation politique du pays pour exister et faire entendre leur voix.

2. Le changement de paradigme politique

Comme nous venons de l'étudier, les années 1980-1990 marquèrent le début d'une compétition accrue entre un nombre croissant d'acteurs politiques. Une société civile était en cours de formation en dehors du système parlementaire et les diverses élections mettaient en concurrence des candidats issus de différents horizons. L'année 1992 marqua un tournant avec l'échec des militaires à reprendre le pouvoir et en lançant les bases d'élections pluralistes et libres, permettant au monde civil d'intégrer les plus hautes instances de gouvernement, notamment le Cabinet. Les débats qui s'en suivirent furent relayés par une presse plus libre, plus critique, et s'articulèrent rapidement autour de deux thèmes issus des transformations que la Thaïlande était en train de vivre : comment créer une société meilleure dans le contexte de la mondialisation, et comment mettre en place un meilleur système politique. Phongpaichit et Baker (2002, p.416-7) ont bien résumé les contradictions de cette période : « *au milieu de la décennie [1990], le problème était devenu de savoir comment une économie moderne, urbaine, globalisée pouvait coexister avec une démocratie parlementaire adolescente et un électorat majoritairement rural* »⁴⁴. En fait, la Thaïlande était au cœur d'un changement de paradigme politique.

Dès la deuxième moitié des années 1990, la rédaction d'une nouvelle constitution devint une étape inéluctable car celle adoptée en 1991 ne reflétait pas les évolutions que le champ politique et la société dans son ensemble avaient connues depuis la fin des années 1970. Les constitutions ne sont pas en Thaïlande des « *monuments nationaux* », des « *repères politiques et historiques durables* », elles sont régulièrement réécrites, pour refléter les changements politiques, petits ou grands, légitimer un coup d'état, matérialiser une libéralisation politique (McCargo, 2002 p.2). Loin d'être immuables, elles sont au contraire fréquemment changées, d'où une liste longue de constitutions et de charte à valeur constitutionnelle entérinées depuis

⁴⁴ C'est nous qui traduisons: *By mid-decade, the concern had become how the modern, urban, globalized economy could coexist with an adolescent parliamentary democracy and a rural-majority electorate.*

l'avènement de la monarchie constitutionnelle en 1932. Le **Tableau 17** présente ces différents documents en rappelant leur année d'adoption.

Tableau 17 : Les constitutions de la Thaïlande (1932-2007)

1	Charte temporaire pour l'administration du Siam	1932
2	Constitution du Royaume du Siam	1932
3	Constitution du Royaume de Thaïlande	1946
4	Constitution du Royaume de Thaïlande (Temporaire)	1947
5	Constitution du Royaume de Thaïlande	1949
6	Constitution du Royaume de Thaïlande	1952
7	Charte pour l'administration du Royaume	1959
8	Constitution du Royaume de Thaïlande	1968
9	Charte temporaire pour l'administration du Royaume	1972
10	Constitution pour l'administration du Royaume	1974
11	Constitution pour l'administration du Royaume	1976
12	Charte pour l'administration du Royaume	1977
13	Constitution du Royaume de Thaïlande	1978
14	Charte pour l'administration du Royaume	1991
15	Constitution du Royaume de Thaïlande	1991
16	Constitution du Royaume de Thaïlande	1997
17	<i>Constitution du Royaume de Thaïlande (intérimaire)</i>	2006
18	<i>Constitution du Royaume de Thaïlande</i>	2007

Source : tableau réalisé par l'auteur d'après les informations disponibles sur le site Internet du parlement thaïlandais : www.parliament.go.th

Les débats organisés autour de la formulation de la nouvelle constitution se cristallisèrent autour de la mondialisation et de la nature du système politique. La décennie 1990 assista ainsi à des discussions entre localistes (voir **Encadré 1**), libéraux et conservateurs.

Encadré 1 : les localistes au cœur des réformes des années 1990

Le mouvement localiste ou communautariste est issu de la contestation du modèle national, taxé d'extérieur par ses détracteurs. Dans les années 1970, l'opposition thaïlandaise à un Etat centralisé a été alimentée par les travaux communautaristes publiés dans les pays anglo-saxons, qui critiquaient l'Etat-Providence et par là même l'Etat-Nation (voir **Chapitre IV**). Reprenant les thèmes développés aux Etats-Unis et au Royaume-Uni, les intellectuels thaïlandais ont appelé à un retour à des communautés originelles, unités de base de l'exercice politique, accaparé abusivement par un Etat jacobin, corrompu et abusif (Nartsupha, 1991). Les tenants du localisme (ou du communautarisme) voulaient donner aux communautés les moyens de gérer leurs ressources et de répondre aux besoins locaux. Pour eux, l'Etat centralisé ne pouvait pas satisfaire les demandes des communautés, car il était trop éloigné de la base et trop corrompu pour y parvenir. Les porte-paroles de cette mouvance au cours des années 1990 ont été Prawase Wasi, Nikhom Chandravithum, Saneh Chamarih et Sulak Sivaraksa.

Les localistes ont reçu un soutien de poids en la personne du roi Bhumbibol, ce qui a conféré à leurs préceptes une aura quasi-sacrée. Il a appelé ses sujets à privilégier l'auto-suffisance (*self-sufficiency*) c'est-à-dire que chacun devait trouver les moyens de sa survie, en utilisant au mieux ses ressources personnelles, et au-delà celles de sa famille, de son village, de sa communauté. Le localisme s'est doublé d'un rejet de la société de consommation et du capitalisme mondialisé, représentants d'un Occident colonisateur.

Si cette vision a pu paraître comme légitime face aux excès du néo-libéralisme, il n'en demeure pas moins qu'elle reste élitiste et réactionnaire (Rigg, 1991). Ses tendances populistes ont cherché à répondre aux angoisses d'une société prise dans les affres du changement et de l'envol économique incontrôlé, mais elles n'ont pas proposé de solutions nouvelles (Hewison, 2002). Au contraire, elles se sont basées sur des idées figées, remplaçant les gens dans leur rôle traditionnel, et faisant fi des évolutions qui avaient pu avoir lieu au cours des décennies précédentes. Soutenu par le roi et appuyé au niveau théorique par des idées communautaristes venues des Etats-Unis, ce groupe de « réformistes » a connu un succès certain, d'autant plus qu'il a su trouver des alliés de circonstances contre l'Etat central.

Ces groupes poussant à la réforme voulaient contrôler et surveiller les politiciens élus car si les années 80-90 avaient permis l'éclosion d'une société civile, elles avaient aussi assisté à la montée en puissance de la corruption, symbolisée par les achats de vote. Le monde politique et la société devaient se doter de garde-fous pour empêcher les dérives mais aussi éviter que les militaires ne trouvent à travers elles une excuse pour reprendre la main sur la scène politique.

Les localistes et les bureaucrates voyaient d'un mauvais œil la puissance d'un Parlement composé dans sa grande majorité d'hommes d'affaires, au détriment des élites traditionnelles. Les libéraux se joignirent à cette critique car ils estimaient que l'Etat central, lourd, dépensier, inefficace devait laisser sa place à un nouveau mode de régulation : le marché. La mondialisation et la croissance économique soutenue que la Thaïlande connaissait devaient permettre de moderniser la société car freiner la libéralisation économique aurait conduit à étriquer la vie politique et la société civile. Il fallait diminuer le rôle de l'Etat dans les affaires publiques et laisser aux forces du marché le soin d'arbitrer les postes de dépenses.

Ces groupes divergeaient sur de nombreux aspects mais ils trouvèrent un terrain commun, celui de la dénonciation d'un Etat central omnipotent, inadapté, injuste, inefficace. Dans une alliance de circonstances, ils s'unirent pour écrire le texte de la nouvelle constitution. Traversé par ces différents courants, il manqua de consistance (McCargo, 2002). Par exemple, la Constitution se voulait la base d'une démocratie populaire et ouverte, mais, pour contrer l'influence de la *money politics*, elle n'autorisait l'accession à un poste de député

qu'à une personne détentrice d'un *Bachelor* (Section 6, Article 107), excluant de fait 95% de la population et plus de 99% des paysans (Chantornvong, 2002). Au-delà des divergences et des inconsistances, ce texte montra que la Thaïlande basculait dans une nouvelle matrice cognitive et normative, un nouveau paradigme politique dans lequel le marché devait permettre de gérer le collectif. Le paradigme politique néolibéral que nous avons décrit dans le **Chapitre IV** prenait durablement pied en Thaïlande. Mais le processus constitutionnel s'enlisait et la Constitution tardait à être adoptée.

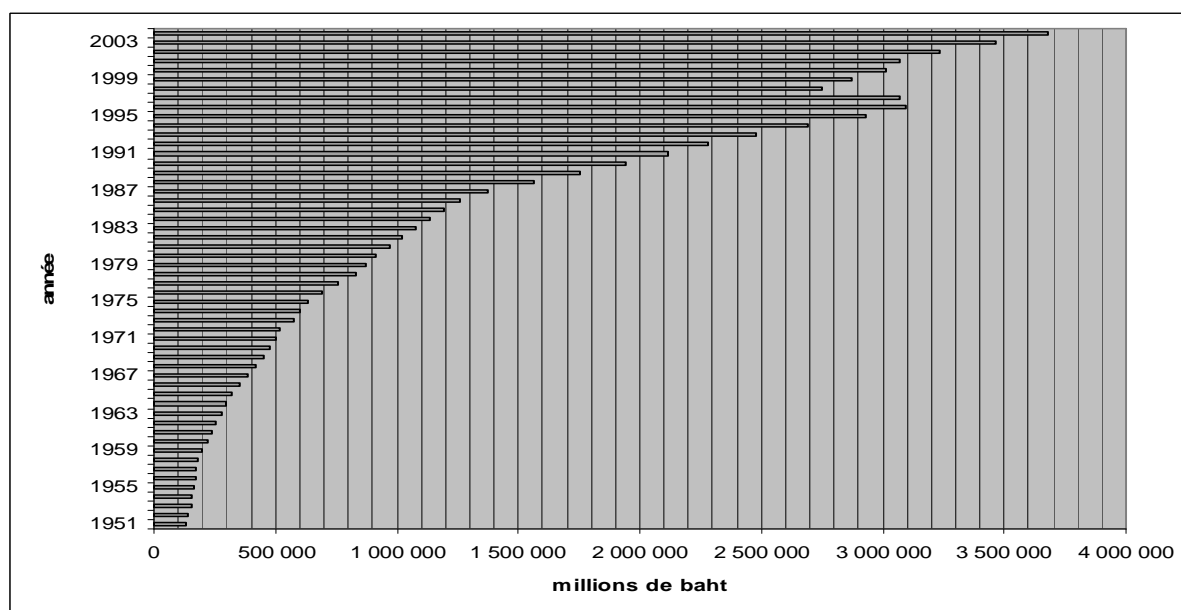
3. Le constat des carences de l'éducation

C'est dans ce contexte que survint la crise de 1997 qui révéla au grand jour des problèmes récurrents qui n'avaient pas réussi à être portés à l'agenda au cours des dernières années. Sous le choc, le gouvernement dut réagir et une de ses premières actions fut de voter cette Constitution qui se faisait attendre. La crise mit en exergue la nécessité pour la Thaïlande de monter en gamme et de décentraliser les processus de décision et d'allocation des ressources. Dans cette optique, dérivée du nouveau paradigme politique légitime, l'éducation devait jouer un rôle essentiel, et la réforme du système éducatif, souhaitée depuis des décennies, allait trouver sa matérialisation dans le vote de la loi sur l'éducation nationale, le *National Education Act* de 1999.

3.1. La crise de 1997 : le détonateur

Entre 1985 et 1996, le PIB thaïlandais avait connu une progression impressionnante, avec un taux de croissance annuel de 8% (**Figure 10**). Mais des signes de surchauffe étaient apparus. Le développement effréné et débridé posait également des problèmes environnementaux, avec la création de goulots d'étranglement, symbolisé par l'engorgement de Bangkok. L'incapacité des pouvoirs publics de mettre en place des mesures correctives, par exemple des réseaux de transport public efficaces, était emblématique à la fois de la prégnance du modèle néolibéral visant à moins d'Etat et d'interventions publiques, et de pratiques affairistes mettant en avant le profit au détriment du bien public.

Figure 10 : Evolution du PIB Thaïlandais de 1951 à 2004 ; prix constants 1988



Source : reproduit par l'auteur d'après Baron-Gutty (2006) ; données primaires : NESDB

Des capitaux étrangers particulièrement volatiles affluèrent, rendant le pays de plus en plus dépendant vis-à-vis de l'économie mondiale. Ces capitaux ne se dirigèrent pas vers des investissements productifs mais là où les retours sur investissement étaient les plus élevés, les plus rapides, mais également les plus hasardeux : l'immobilier et la bourse. Une économie de bulle se forma alors même que la Thaïlande, du fait de son développement extrêmement rapide, devenait plus chère que d'autres places industrielles, par exemple le Vietnam. La décennie 1990 montra l'incapacité du pays à développer une industrie plus technologique, alors même que les délocalisations vers la Chine et le Vietnam commençaient à l'affecter, avec une baisse des exportations du pays dans des domaines leaders jusque-là : textile, confection, chaussures.

La crise commença réellement en 1996 avec le scandale de la Banque du Commerce de Bangkok. Il fut révélé que plus de 47% des actifs de cette banque, la neuvième du royaume, étaient constitués de créances douteuses. L'ampleur considérable des prêts accordés sans garantie apparut au grand jour. La banque centrale fut mise en accusation pour sa mauvaise supervision du secteur bancaire et pour une certaine complaisance dans sa politique de prêts

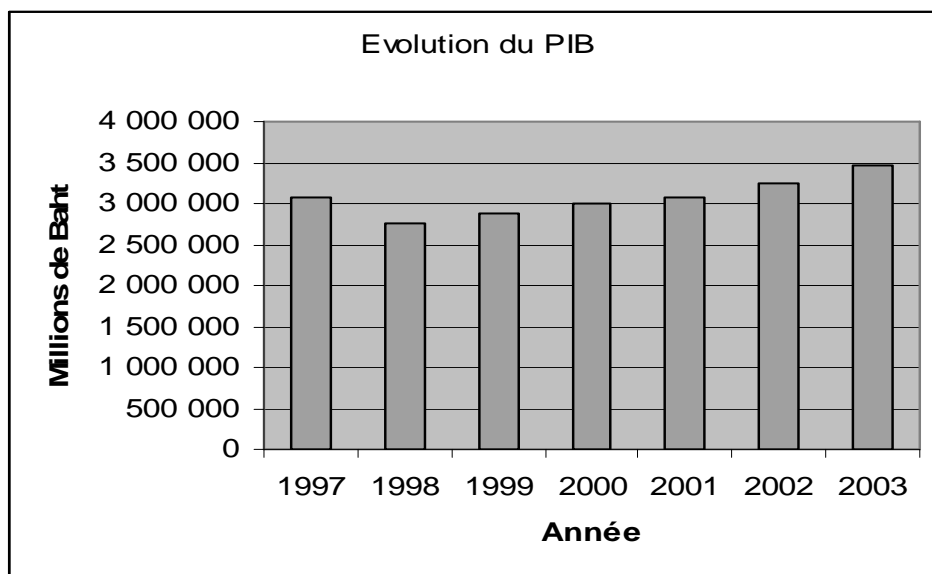
(Henderson, 1998). Le choc était de taille. Non seulement, les investissements effectués depuis des années n'avaient pas été dirigés vers le secteur productif et industriel, ce qui aurait pu permettre de préparer l'avenir de la Thaïlande à moyen terme, mais en plus les prêts accordés étaient dépourvus de toute possibilité de remboursement. Le secteur bancaire entra en crise, entraînant avec lui tout le reste de l'économie.

L'inflation grimpa, les capitaux sortaient plus qu'ils n'entraient, le baht se désolidarisa du dollar et en juillet 1997, ce fut la dégringolade pour la monnaie nationale. La dépendance vis-à-vis de capitaux étrangers se paya au prix fort quand les investisseurs se retirèrent de Thaïlande pour aller ailleurs. Pour se redresser, le pays ne pouvait compter ni sur son secteur industriel, car il dépendait trop fortement d'un secteur exportateur fragile, ni sur son agriculture dont le rôle dans l'économie nationale s'était sérieusement érodé.

La crise de 1997 fut violente et rapide, et conduisit le gouvernement thaïlandais à appeler à l'aide le FMI et la Banque mondiale (Bello, Cunningham, & Kheng Poh, 1998). Ces deux organisations financières internationales arrivèrent dans le pays avec leur package « prêt-à-porter » issu du Consensus de Washington. Elles enjoignirent le pays à réduire de manière drastique ses dépenses publiques et à mettre en place des mesures d'ajustement structurel. Ces demandes étaient des pré-requis à toute aide financière des organisations internationales. A partir de 1998, la Thaïlande entra en convalescence⁴⁵. Elle renoua avec un taux de croissance du PIB très honorable (+5%) mais bien en-deçà des années de bulle (**Figure 11**).

⁴⁵ En 2001, le niveau du PIB correspondait à celui de 1997.

Figure 11 : Evolution du PIB thaïlandais 1997-2003 ; prix constants 1988



Source : reproduit par l'auteur d'après Baron-Gutty (2006) ; données primaires : NESDB

3.2. Le défi d'une montée en gamme

La crise de 1997 porta sur le devant de la scène politique et médiatique deux problèmes principaux : la difficulté pour l'industrie thaïlandaise de monter en gamme et les tensions engendrées par la mondialisation.

En effet, la montée en gamme du pays fut présentée comme une des solutions principales pour sortir le pays durablement de la crise. Passer à une économie dite de la connaissance (*knowledge-based economy*), c'est-à-dire basée sur des productions industrielles de plus en plus sophistiquées et sur des services de plus en plus pointus, devait permettre à la Thaïlande de s'assurer une place de choix au niveau mondial. Mais alors qu'un système national d'innovation solide et structuré était nécessaire, celui de la Thaïlande était lâche et fragmenté (Intarakumnerd, 2005), c'est-à-dire que les acteurs contribuant à l'effort d'innovation constituaient des entités éparses, sans lien entre elles. Ainsi les universités ne communiquaient pas avec les entreprises et les banques ne finançaient pas l'effort d'innovation.

De plus, les dépenses liées à la recherche et au développement étaient faibles. En 1996, elle ne représentait que 0,12% du PIB. Cet indicateur montrait la fragilité du système d'innovation national. Le développement industriel dépendait des firmes multinationales, implantées via des usines d'assemblage. Les décennies précédentes n'avaient pas permis de construire une capacité d'innovation propre au pays. La majorité des dépenses de R&D thaïlandaises au cours de l'année 1996 était le fait d'organismes gouvernementaux, comme la NSTDA (*National Science and Technology Development Agency*), le TISTR (*Thailand Institute of Scientific and Technology Research*) et les instituts de recherche situés dans les universités publiques (**Tableau 18**).

Tableau 18 : Dépenses R&D selon le type d'acteurs (1996)

Dépenses R&D en % du PIB	0,12%
▪ secteur gouvernemental	0,058
▪ instituts de recherche universitaires	0,027
▪ entreprises privées	0,028
▪ organisations à but non lucratif	0,007

Source : tableau réalisé par l'auteur d'après les données du NRCT National Research Council of Thailand

La Thaïlande souffrait à la fois d'un manque d'investissement dans la R&D et de problèmes de diffusion et de financement des nouvelles connaissances. Le système national d'innovation était constitué d'acteurs déconnectés les uns par rapport aux autres et dotés d'une faible capacité d'impulsion et d'innovation. Dynamiser ce domaine apparut comme essentiel pour stimuler la croissance économique de la Thaïlande. A partir de l'année 1997, les premiers projets se concentrèrent majoritairement sur une des composantes du système national d'innovation : le système éducatif.

Le niveau d'éducation de la population active était en effet très faible en Thaïlande. Le pays sortait d'une économie basée sur l'agriculture et avait dû faire face à une augmentation rapide et soutenue de sa population. Les projets éducatifs, financés par la Banque mondiale notamment dans les années 80 et 90, s'étaient concentrés en priorité sur l'école primaire,

délaissant les autres niveaux d'éducation⁴⁶. Ainsi, en 1996, seul un faible pourcentage de la population avait achevé son éducation secondaire et cette donnée était encore plus significative en comparaison d'autres pays d'Asie du Sud Est comme la Malaisie et l'Indonésie (**Tableau 19**).

Tableau 19 : Pourcentage de la population (25-64 ans) ayant fini leur éducation secondaire, 1996

Royaume-Uni	55%
Etats-Unis	52%
Corée	42%
Australie	32%
Malaisie	26%
Indonésie	15%
Thaïlande	3%

Source : tableau réalisé par l'auteur d'après OECD Education at a Glance, OECD Indicators

Cette situation résultait d'un passé qui handicapait le pays. En effet, dans les années 1950, la Thaïlande comptait parmi les pays asiatiques à revenus intermédiaires ayant le plus faible taux de scolarisation secondaire, aux côtés de la Chine et de la Malaisie. Mais alors que ces pays parvinrent à inverser la tendance, la Thaïlande ne se saisit de la question de l'enseignement primaire qu'à la fin des années 1970 et ne prit pas la mesure de l'importance du secondaire avant les années 1990. La décennie 1980 a été une décennie perdue pour l'enseignement secondaire thaïlandais et comme l'explique Bruno Jetin (2010), cette situation n'est pas due à la pauvreté mais bien à des choix politiques qui ont fait passer la question éducative au second plan.

Le manque d'intérêt pour le développement du secondaire a bien sûr eu une incidence sur l'enseignement supérieur qui a lui aussi stagné. Ce positionnement a eu des conséquences d'autant plus fortes sur le niveau d'éducation de la main d'œuvre thaïlandaise que la plupart des étudiants des universités publiques délaissaient les domaines techniques et technologiques

⁴⁶ Voir le chapitre IV sur les époques de la Banque Mondiale en termes d'éducation.

au profit des sciences humaines et sociales et qu'ils se destinaient à des carrières dans l'administration (**Tableau 20**).

Tableau 20 : Diplômés des universités publiques par domaine disciplinaire (année académique 1997)

Domaines disciplinaires	Nb d'étudiants	Pourcentage	
Education / Formation à l'enseignement	11458	13,62%	64,81%
Lettres, Religion, Théologie	2854	3,39%	
Arts	708	0,84%	
Sciences sociales	33024	39,25%	
Droit	6486	7,71%	
Sciences naturelles	6114	7,27%	29,69%
Sciences médicales / Santé	10254	12,19%	
Ingénierie	8611	10,23%	
Agriculture, Forêt, Pêche	4437	5,27%	5,50%
Autres programmes	190	0,23%	
Total	84136	100%	

Source : réalisé par l'auteur d'après des données du NSO Thailand

Cette inclination peut s'expliquer par les origines du système éducatif moderne en Thaïlande, que nous avons étudiées dans la première partie de cette thèse. Le système éducatif puis universitaire a été conçu pour alimenter l'administration d'Etat. Le secteur public absorbait donc naturellement les diplômés des universités qu'il avait mises en place. Les étudiants ne semblaient pas enclins à suivre le mouvement les poussant vers l'industrie, préférant de loin la sécurité du statut de fonctionnaire.

La Thaïlande souffrait d'un manque d'investissement dans la R&D, mais également d'un fossé entre la main d'œuvre formée par le système éducatif et les besoins du système productif. Or les entreprises privées, notamment les multinationales américaines et même japonaises, n'entendaient pas investir dans la recherche ou dans la formation en Thaïlande, mais revendiquaient l'accès à une main d'œuvre de plus en plus qualifiée. L'effort

d'éducation et de formation reposait donc sur le seul système éducatif. Celui-ci se retrouva rapidement au cœur des critiques qui éclatèrent avec la crise de 1997. Elles s'insérèrent dans le nouveau paradigme politique dominant et les libéraux dénoncèrent l'incapacité d'un système sclérosé et centralisé à former la main d'œuvre nécessaire au développement de la Thaïlande. Les organisations financières internationales de leur côté demandèrent, notamment avec les plans d'ajustement structurel de nature néolibérale, la diminution des dépenses publiques, et donc des dépenses en termes d'éducation publique entraînant l'annulation de nombreuses bourses, le gel des salaires, etc. (Vargo, 1998).

3.3. Contrebalancer la mondialisation

Les libéraux médiatisèrent les mauvais classements comparatifs, qui faisaient de la Thaïlande la lanterne rouge asiatique en matière d'éducation (Svasdivat & Olarnriksupuck, 1995). Mais l'incapacité à former la main d'œuvre nécessaire malgré un budget public conséquent n'était pas la seule attaque faite au système éducatif. Le mouvement localiste dénonça l'omnipotence d'un Etat central, qui avait concentré le pouvoir entre les mains de politiciens corrompus et détachés des réalités du terrain, détournant pour leur profit personnel les ressources publiques.

La crise de 1997 était symptomatique des excès de la mondialisation et il fallait mettre en place un projet fort pour redonner à la Thaïlande fierté et identité. Le pays devait développer son potentiel intrinsèque et il s'agissait de contribuer aussi à sa renaissance culturelle, mise à mal par l'occidentalisation et la mondialisation. Les communautés rurales devaient jouer un rôle central dans ce processus. Cette doctrine politique dérivait du mouvement de développement rural initié par les ONG dans les années 1980 (Rigg, 1991) mais il allait plus loin en s'érigeant en adversaire de la mondialisation et en défenseur de l'autosuffisance. Il combinait rejet de la société de consommation et un nationalisme exacerbé.

Avec la crise, les employés, licenciés par des entreprises en faillite, retournèrent vers leurs villages d'origine, qui jouèrent un rôle essentiel d'amortisseur social et économique. Cette bouée de sauvetage contribua à redonner aux communautés rurales une place prépondérante, alors même que depuis la fin des années 1970 elles avaient peu à peu décliné au profit des centres urbains et industriels. Le roi, dans son adresse annuelle prononcée à

l'occasion de son anniversaire, dénonça le système capitaliste et appela à un retour à une économie auto-suffisante (Bhumibol Adulyadej, 1997).

De plus, l'intervention des organisations financières internationales en 1997 fut vécue comme une ingérence par un pays qui s'était toujours targué d'avoir échappé au joug colonial. La montée en puissance du mouvement localiste se construisit donc en réaction face aux plans prônés par le FMI et la Banque mondiale, et il rejoignit les libéraux dans leur critique d'une éducation nationale publique qui aurait conduit la Thaïlande au marasme.

*

* *

L'accumulation de changements au cours des années 80-90 et le choc de la crise de 1997 conduisirent la Thaïlande à repenser sa vision du politique. Elle s'était structurée sur la base d'un Etat national fort et elle se retrouva insérée dans un nouveau cadre de référence, le paradigme politique néolibéral. Ce basculement se prolongea dans le domaine éducatif pour aboutir au vote d'une loi sur l'Education nationale en 1999, point de départ d'une réforme du système éducatif thaïlandais. Pensée à l'aune du paradigme de l'éducation de la mondialisation et en opposition au paradigme de l'école de l'Etat-Nation qui avait prévalu jusqu'alors dans les politiques éducatives thaïlandaises, elle devait permettre à la Thaïlande de se redresser.

Chapitre VI : Changement de paradigme dans les politiques éducatives de la Thaïlande

La section 43§1 de la Constitution de 1997 stipulait que chaque citoyen avait désormais droit à douze ans d'éducation gratuite, contre six auparavant et la section 81 appelait au vote d'une loi sur l'éducation nationale. Constitutionnellement parlant, une loi sur l'éducation était obligatoire, mais quelle trajectoire allait-elle prendre ? Contrairement à Witte (2000) qui posait comme antinomique les courants libéraux et localistes quant à l'éducation thaïlandaise, nous pensons que la réforme a été un compromis qui a officialisé dans un discours à plusieurs facettes une vision du monde bien particulière et a retraduit le paradigme de l'éducation de la mondialisation dans l'espace thaïlandais. Aucune alternative n'était disponible et les politiques thaïlandais avaient besoin de visibilité et de publicité sur les réformes éducatives dans un climat d'urgence suscité par la crise de 1997, d'autant plus que la Thaïlande, en faillite, avait fait appel au FMI et à la Banque mondiale et devait leur rendre des comptes.

1. Les jeux politiques et la loi sur l'éducation nationale

Au début des années 1990, face à l'inaction des acteurs institutionnels, les milieux d'affaires thaïlandais avaient cherché à traduire en termes politiques les difficultés de l'éducation et de la formation qu'ils vivaient au quotidien. Pour se faire entendre, ils avaient formé un groupe de travail, impliquant des personnalités et des experts en éducation, mais sans pour autant parvenir, avant la crise, à faire mettre la question à l'agenda politique. L'inscription à l'agenda est en effet le résultat d'un processus qui consiste à traduire un problème dans le langage politique et de montrer en quoi la situation telle qu'elle est perçue

est très éloignée de la situation telle qu'elle doit être (Thoenig, 1985). La réforme éducative en Thaïlande a relevé de ce travail.

1.1. Les milieux d'affaires aux avant-postes de la réforme éducative

Au début des années 1990, en effet, l'éducation n'était pas considérée comme la première des priorités par les politiques thaïlandais, et le président de la *Thai Commercial Chamber University*⁴⁷, Krekkiat Pipatseritham, notait le peu d'empressement des hommes politiques à occuper les fauteuils de ministre de l'Education et de ministre des Affaires Universitaires (Svasdivat & Olarnriksupuck, 1995). Parallèlement, les milieux d'affaires se heurtaient à des difficultés croissantes pour poursuivre leur expansion. Alors que les usines avaient besoin de contremaîtres et de techniciens qualifiés, le système éducatif produisait des diplômés en lettres et en arts. Dans les services, le même goulot d'étranglement était visible avec une cohorte de jeunes vendeurs peu ou pas qualifiés et un manque de personnel d'encadrement.

A partir de 1994, pour essayer de porter à l'agenda une réforme de l'éducation répondant à ses attentes, un groupe se réunit, à l'initiative de Banthoon Lamsan, président de la *Thai Farmers Bank*⁴⁸. Ce groupe fut placé sous la direction scientifique de Sippanondha Ketudat, ancien ministre de l'Education et alors président du NESDB (*National Economic and Social Development Board*). Cette formation fut ensuite connue sous le nom de « Commission sur l'éducation thaïlandaise à l'âge de la mondialisation »⁴⁹, la CTEEG.

La commission était constituée de membres de l'administration centrale, d'universitaires, notamment, parmi les plus connus, Wichit (Wijit) Srisa-an (alors président de *Suranaree University of Technology*) et Kowit Worapipatana (ancien secrétaire permanent du MOE – *Ministry of Education*), assistés d'experts, comme Rung Kaewdang, alors directeur général du département de l'éducation non-formelle au MOE. Pour étayer ses travaux, le comité fit la part belle aux expériences internationales, en prenant principalement exemple sur

⁴⁷ Créé en 1940, il s'agit d'un établissement privé. Elevée au rang d'université en 1984, elle est située à Bangkok et aussi connue sous le nom de *University of the Thai Chamber of Commerce*.

⁴⁸ La *Thai Farmers Bank* est aussi connue sous le nom de *KBank* ou *Kasikorn Bank*.

⁴⁹ *Commission on Thailand's Education in the Era of Globalization*

la Nouvelle-Zélande. Son argumentaire se basait sur un syllogisme : le monde avait changé, l'éducation issue du roi Chulalongkorn appartenait à cette période révolue, elle était donc inadaptée à un monde mondialisé et industrialisé.

La Commission rédigea un rapport qui fut relayé dans les médias et présenté comme le résultat de discussions approfondies entre industriels, universitaires et fonctionnaires (Witte, 2000). Les solutions proposées par la CTEEG, et qui se voulaient une réponse thaïlandaise aux enjeux de la mondialisation, prônèrent la décentralisation, l'autonomie des établissements publics d'enseignement supérieur, le développement de formations tout au long de la vie et l'implication accrue des communautés dans l'éducation.

1.2. Alliances et consensus

L'initiative de la *Thai Farmers' Bank* contrastait avec l'apathie des acteurs normalement en charge de l'éducation mais elle fut accueillie positivement. L'ONEC (*Office of the National Education Commission*) était l'organe gouvernemental qui formulait les projets et les programmes éducatifs et dépendait du bureau du premier ministre. Ses missions avaient été redéfinies dans le *National Education Commission Act* de 1992. Elle avait en charge la coordination des politiques nationales d'éducation, leur mise en œuvre étant l'apanage de nombreux ministères.

La composition de la NEC (*National Education Commission*) reflétait l'éclectisme des acteurs en charge de la mise en œuvre des politiques éducatives (**Tableau 21**). En effet, l'éducation était répartie entre de nombreux ministères, notamment le ministère de l'Education (MOE), le ministère des Affaires Universitaires (MUA) et le ministère de l'Intérieur (MOI). A ces ministères principaux s'ajoutaient également ceux gérant des établissements scolaires spécialisés, par exemple dans le domaine de la santé (gérés alors par le ministère de la Santé) ou militaire (sous l'autorité du ministère de la Défense).

Tableau 21 : Composition de la NEC – National Education Commission (1999)

Président	Premier Ministre ou Vice Premier Ministre désigné par le Premier Ministre
Vice-Président	Ministre du Bureau du Premier Ministre désigné par le Premier Ministre
Secrétaire et Membre	Secrétaire Général de la <i>National Education Commission (NEC)</i>
Secrétaire Assistant	Vice Secrétaire Général désigné par le Secrétaire Général de la NEC
Membres	
1.	Ministre de l'Education
2.	Ministre des Affaires Universitaires
3.	Secrétaire Permanent, Bureau du Premier Ministre
4.	Secrétaire Permanent, Défense
5.	Secrétaire Permanent, Intérieur
6.	Secrétaire Permanent, Science, Technologie et Environnement
7.	Secrétaire Permanent, Education
8.	Secrétaire Permanent, Santé Publique
9.	Secrétaire Permanent, Affaires Universitaires
10.	Directeur du <i>Budget Bureau</i>
11.	Secrétaire Général du NESDB
+ 12 membres désignés par le Conseil des Ministres (dont cinq issus du secteur privé)	

Source : tableau réalisé par l'auteur d'après ONEC (1999a)

Pléthore d'acteurs, peu de coordination entre eux, une politique éducative décidée par un organe et mise en œuvre par une cohorte d'autres... autant d'ingrédients dénoncés par les partisans d'une réforme profonde, qui appelaient à une simplification du système pour plus d'efficacité et d'économies. Le groupe de réflexion formé par Bantoom Lansam se voulait le promoteur d'un système formant une main d'œuvre compétitive. Il s'agissait d'un *think tank* ad hoc, constitué dans le but d'appuyer fortement une réforme éducative reportée depuis longtemps. Les membres que Bantoom Lansam avait intégrés dans son groupe de réflexion n'avaient pas été choisis au hasard. Whichit Srisa-an et Kowit Worapipat étaient connus pour

leur proximité du pouvoir royal, et ce sont eux qui conseillèrent d'appeler Sippanondha Ketudat pour présider les travaux de la commission (Tan, 2007).

Au final, si on analyse la composition de la CTEEG de plus près (**Tableau 22** et **Annexe 5**), on note que ceux qui ont été convoqués pour réfléchir à une réforme qui se voulait innovante étaient le produit du système ayant contribué à façonner cette éducation qu'ils entendaient rénover.

Tableau 22 : Origine des membres de la CTEEG

Ministères (Education, Affaires Universitaires, ONEC, Travail)	12
Universités	8
Instituts Publics (NESDB, National Defence Studies Institute, S&E Commission, Thai Research Fund)	5
Projets royaux et Fondations Privées	5
Banques	2
Total	32

Note : un des membres fait partie à la fois du NESDB et d'un projet royal

Tableau réalisé par l'auteur sur la base des informations disponible dans le rapport de la CTEEG (1996). Voir Annexe 5 pour plus de détails

Ce tableau est éloquent à plus d'un titre. La CTEEG se voulait l'émanation des revendications des milieux d'affaires mais finalement le secteur privé marchand ne fut représenté que par des banques, et les deux membres étaient tous deux issus de la *Thai Farmers Bank*. On peut noter une surreprésentation des ministères, avec le ministère de l'Education qui était représenté par 6 membres. Si de premier abord l'initiative semblait novatrice, elle s'est intégrée dans ce que Tan (2007) a nommé le triangle de fer de la réforme (*iron triangle of reform politics*) composé de trois groupes : les fonctionnaires permanents, les universitaires, et les politiciens. Ces groupes ont participé aux discussions préliminaires, en rejoignant la CTEEG, et ont construit une coalition fusionnant les aspirations communautaires et libérales.

En s'alliant, ils réussirent à donner de la visibilité à leurs demandes et en 1995, lors des élections générales, tous les partis politiques déclarèrent que, s'ils étaient élus, ils feraient de

la réforme éducative et de l'amélioration des compétences des travailleurs leur priorité (Svasdivat & Olarnriksupuck, 1995).

2. Le transfert du paradigme éducatif

La discussion sur l'éducation thaïlandaise se décala progressivement vers le rôle que l'Etat devait y jouer. Ce faisant, les réformateurs reprirent les tenants du paradigme de l'éducation de la mondialisation, et le processus qui aboutit au final au vote du *National Education Act* de 1999 est exemplaire de la collecte, de la mise en forme et de la diffusion du paradigme politique dans l'espace national. Il donne un bon exemple de ses modalités de transmission en direction des espaces non-occidentaux.

2.1. Comparaisons et emprunts

Nous avons rappelé précédemment que la CTEEG avait basé ses travaux sur l'étude d'expériences étrangères. Cette pratique n'était pas une originalité de la CTEEG, les études comparatives tenant une place importante dans le travail des ministères et autres organes de gouvernement. En 1997, l'ONEC avait, par exemple, étudié les réformes éducatives menées dans sept pays : Australie, Nouvelle Zélande, Malaisie, Vietnam, Corée du Sud, Japon et Etats-Unis. L'étude du Vietnam se justifiait par la crainte de la Thaïlande de se faire doubler par son voisin. Les experts de l'ONEC avaient conclu à la nécessité pour la Thaïlande de se rapprocher des modèles de *school-based management* (gestion par l'établissement scolaire), en vogue dans les pays anglo-saxons, et d'impliquer les parents dans la gestion des écoles et l'élaboration des curricula (Janchitfah, 1997).

Parallèlement, des rapports internationaux, largement repris par la presse thaïlandaise, mirent en avant le mauvais classement du pays en termes d'enseignement des sciences et des mathématiques. Parmi les 45 pays de l'étude diligentée par l'*International Association for Education Achievement Evaluation*, la Thaïlande se classait 42^{ème}, amenant Rung Kaewdang à tirer la sonnette d'alarme, en soulignant que le Vietnam était mieux classé et qu'il fallait

réformer l'enseignement thaïlandais (Bunnag, 1997). La participation de la Thaïlande au programme PISA en 2000 répondit de la même logique⁵⁰.

La multiplication des colloques internationaux, des forums de discussion, et des rassemblements mêlant communauté scientifique et académique aux décideurs politiques donna un poids croissant aux expériences internationales. Dans la même lignée, ceux en charge des politiques éducatives eurent recours au *policy borrowing*, c'est-à-dire à l'emprunt de programmes politiques à l'étranger. Cette expression est assez étrange puisqu'elle sous-entend que le prêt serait temporaire, comme si le programme pouvait être restitué ultérieurement (Phillips, 1992). Certains parlent aussi de contamination (Walford, 2001) mais les auteurs s'accordent pour faire de ces emprunts un acte volontaire et conscient, à distinguer d'une imposition sous contrainte, par exemple par une puissance coloniale (Phillips & Ochs, 2004).

Si elle est consciente, la pratique du recours à l'étranger ne sous-entend pas cependant que les programmes importés aient été préalablement analysés, ou contextualisés. Bien souvent, ils ne sont utilisés que pour leur aspect symbolique, dogmatique, servant à légitimer sur le plan national des programmes en s'appuyant sur des expériences étrangères (Halpin & Troyna, 1995; Teodoro, 2007). Le *policy borrowing* devient alors une arme politique efficace, alimentant les effets d'annonce mais aussi les excès de communication. Elle ne conduit au final pas à une assimilation pure et simple de la politique importée dans le pays récepteur, mais à une indigénisation du programme (Phillips & Ochs, 2003, 2004).

Dans le cas de la Thaïlande et de sa politique éducative adoptée en 1999, le *policy borrowing* s'est traduit par l'incorporation de mots comme « décentralisation » ou « gestion par l'établissement scolaire » qui conceptuellement n'ont pas d'équivalent dans le contexte thaïlandais. Nous reviendrons plus en détail sur cet aspect de la loi mais nous pouvons d'ores et déjà souligner ici que les politiques thaïlandais ont en fait importé des concepts issus directement du paradigme éducatif néolibéral et ont ensuite cherché à les appliquer à une réalité différente de celle qui les avait générés. Le phénomène de *policy borrowing* est à comprendre dans le cadre de cette notion de paradigme politique car seuls les programmes qui s'y inscrivent sont empruntés.

⁵⁰ Le programme PISA (*Programme for International Student Assessment*) est le programme international pour le suivi des acquis des élèves réalisé par l'OCDE. Il porte sur la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique. L'objectif est d'établir un classement entre les pays et de mettre en avant les points forts et faibles de chacun. Plus de détails sur www.oecd.org

2.2. Relais nationaux et internationaux

Pour être incorporé dans l'espace national, le paradigme politique a besoin d'être transféré par des acteurs qui bénéficient d'un pouvoir afin d'être accepté et perçu comme la vérité à adopter. Cette notion de pouvoir peut se décliner en plusieurs formes ou intensités, allant du charisme à l'autorité voire la contrainte. Le paradigme de l'éducation de la mondialisation a bénéficié de relais puissants qui lui ont permis d'apparaître comme la seule alternative valable pour surmonter les difficultés rencontrées par le pays. Nous avons identifié trois grandes catégories de relais : les pères de la réforme, les experts étrangers auprès de l'administration thaïlandaise, et les organisations financières internationales.

2.2.1. Les pères de la réforme

Précédemment, nous avons montré le rôle clé que la CTEEG a joué dans la mise à l'agenda de la réforme éducative et l'analyse des différents moments de la réforme (discussions préalables, vote de la loi, mise en œuvre du texte législatif) nous a permis d'identifier les personnalités qui ont joué un rôle décisif, à savoir Rung Kaewdang, Wijit Srisa-an, et Sippanondha Ketudat. Leurs noms reviennent à de nombreuses reprises et, par exemple, Sippanondha Ketudat a présidé les travaux de la CTEEG. Il n'était pas là par hasard et était déjà considéré comme une sommité dans l'univers politico-administratif thaïlandais. Il a ensuite été président du comité de rédaction de la loi de 1999 (*Educational Legislation Drafting Committee*) puis a été mandaté pour superviser la sous-commission sur la planification stratégique en vue de la réforme éducative (*Sub-Commission on Strategic Planning for Education Reform*), créée par la loi de 1999.

Une autre figure importante est Rung Kaewdang. A l'époque de la CTEEG, il était directeur général du département d'éducation non-formelle (*Department of Non-Formal Education*) du MOE. Entre 1996 et 2003, il a coordonné l'action de l'ONEC. Travailleur et réformateur, Rung avait également mené dans le passé des actions politiques décisives, au sein d'instances administratives et gouvernementales. A la tête du département « Recherche » de l'ONEC de 1977 à 1980, il avait œuvré pour le vote en 1980 du *National Primary Act* et du *Teachers' Act*. Parallèlement, il publiait des travaux, affirmant sa volonté de réforme, par

exemple à travers *Reengineering Thai Bureaucracy* (1995) et *The Revolution of Thai Education* (1997). Rung était une personnalité peu orthodoxe, dans un environnement généralement plus enclin au consensus qu'aux revendications ouvertes. Il était considéré comme un individu voulant aller vite, certains diraient trop vite (ER1_03APR2008).

Les personnes-clés de la CTEEG avaient effectué une partie de leur cursus universitaire à l'étranger (**Tableau 23**). La période de patronage américain avait donné l'opportunité à de jeunes gens de se former à l'étranger et des fondations comme Fulbright avaient sponsorisé les études aux Etats-Unis de ces jeunes issus des pays du Sud. Philanthropiques sur le papier, elles soutenaient la politique étrangère américaine, dédiée à l'endiguement du communisme, par la formation de futurs dirigeants dans l'esprit capitaliste. Likhit (1978) soulignait qu'à la fin des années 1970, dans sept des treize ministères thaïlandais, plus de la moitié des *special grade officers* avait été formée à l'étranger ; au ministère de l'Education, cette proportion montait à 77,6%. Les pays anglo-saxons faisaient partie des premières destinations de ces étudiants, notamment les Etats-Unis et l'Australie.

Tableau 23 : Parcours universitaire de Rung Kaewdang, Wijit Srisa-an, et Sippanondha Ketudat

	Rung Kaewdang	Wijit Srisa-an	Sippanondha Ketudat
Bachelor	B. Ed., Srinakarinwirot University, Bangkok	B. Ed., Chulalongkorn University, Bangkok	BA, University of California, USA
Master	MA Public Administration, National Institute of Development Administration (NIDA), Bangkok	MA Educational Administration, University of Minnesota, USA	<i>Non disponible</i>
Doctorat	PhD Education Administration, State University of New York, Buffalo USA	PhD Educational Administration, University of Minnesota, USA	PhD in Nuclear Physics, Harvard University, USA

Source : réalisé par l'auteur d'après des informations disponibles sur le site internet du MOE www.moe.go.th pour Wijit Srisa-an et Rung Kaewdang et pour Sippanondha Ketudat fournies par Gerald Fry (1984)

Sans se hasarder à une analyse psychologique sommaire et simpliste, il n'en demeure pas moins que ces séjours à l'étranger ont marqué ceux qui allaient devenir les pères de la loi

de 1999. Effectués dans des pays anglo-saxons qui, dès la fin des années 1970, allaient remettre en question avec virulence l'Etat Providence, ces séjours ont influencé ces futurs « réformateurs » dans leur façon de concevoir le rôle de l'Etat. En outre, les relations qu'ils ont nouées à l'étranger ont perduré à leur retour en Thaïlande et ils ont été réceptifs au changement de paradigme politique opérés dans les pays anglo-saxons. Il n'est donc pas étonnant que la ligne de réforme qu'ils adoptèrent dans les années 1990 ait été fortement influencée par les idées néolibérales. Cette tendance a été d'autant plus forte qu'elle a été relayée par des experts étrangers en poste auprès des administrations thaïlandaises.

2.2.2. Experts étrangers et organisations financières internationales

A titre illustratif, nous nous concentrerons tout d'abord sur un expert en particulier car il a joué un rôle essentiel dans la réforme. Gerald Fry est présenté dans la loi de 1999 comme le conseiller pour la traduction anglaise, en qualité de professeur en science politique de l'université d'Oregon. En 1998 et 1999, il était employé par l'UNESCO pour un projet financé par l'ADB (*Asian Development Bank*), relatif au financement et au management de l'éducation en Thaïlande⁵¹. Son intérêt pour la Thaïlande et pour les questions d'éducation n'était pas récent, et en 1981, il avait cosigné un article avec Sippanondha Ketudat sur les politiques d'éducation en Thaïlande (Ketudat & Fry, 1981).

La figure de Gerald Fry est intéressante car elle montre la mobilité mais en même temps la circulation en circuit fermé de ces experts étrangers. On le retrouve chercheur invité dans différentes universités thaïlandaises, mais également employé par l'ADB ou l'UNESCO sur des projets éducatifs. Ça et là, il a tissé des liens avec ceux-là même qui allaient initier la réforme éducative thaïlandaise, montrant l'interaction complexe entre organisations internationales, administrations nationales et experts.

Les organisations internationales ont, quant à elles, joué un rôle essentiel dans l'orientation éducative de la Thaïlande en finançant des projets qui correspondaient à leur ligne dominante et en produisant également une multitude de rapports, d'études de cas qui

⁵¹ Ces informations sont issues de la présentation de Gerald Fry disponible sur le site de l'Université du Minnesota, College of Education and Human Development, Educational Policy and Administration <http://www.cehd.umn.edu/edpa/people/Fry.html>

sont venus alimenter les études comparatives et les argumentaires des experts. Au nom du développement, elles ont véhiculé le paradigme de l'éducation de la mondialisation, laissant peu de place à la diversité et à la différence.

Les organisations financières internationales ont influé sur les programmes en octroyant des prêts sous conditions, et en privilégiant des projets au détriment d'autres. Elles ont notamment fixé l'agenda mais aussi « *les formes pour poser et évaluer les problèmes* » (Teodoro, 2007, p.204), contribuant à une « *universalisation planétaire des représentations, des modèles, des normes, des critères et des options de réforme* » (Schriewer, 1997, pp.23-24).

Par exemple, en 1999, les prêts consentis par la Banque mondiale et l'ADB ont eu pour objectif de stimuler le potentiel technique et les connaissances technologiques, pour qu'elles soient directement ré-employables sur le marché de l'emploi industriel (**Tableau 24**). Pour obtenir ces prêts, il fallait suivre la ligne que les bailleurs de fonds avaient tracée et qui était bien connue des acteurs politiques thaïlandais, qui avaient quelques années auparavant demandé aux experts de la Banque mondiale d'évaluer son enseignement secondaire (World Bank, 2001)⁵².

⁵² Voir aussi un rapport antérieur (World Bank, 1998) qui dénonçait déjà un système scolaire trop rigide, trop centralisé, laissant peu d'autonomie aux établissements scolaires et aux communautés.

Tableau 24 : Programmes liés à l'éducation financés par la Banque mondiale et l'ADB, 1997-2002

Programme	Sous la responsabilité de	Bailleur de fonds	Période
Science Education Improvement	Rajabhat Institutes	Banque mondiale	1997-2001
Technical Education	Rajamangala Institutes of Technology	Banque mondiale	1997-2002
University Science and Engineering Education	Ministry of University Affairs (MUA)	Banque mondiale	1996-2000
Secondary Education Quality Improvement Project I	ONPEC – Office of the National Primary Education Commission (MOE)	Banque mondiale	1997-2001
Secondary Education Quality Improvement Project II	DGE – Department of General Education (MOE)	Banque mondiale	1997-2001
Vocational Training	DOVE – Department of Vocational Education (MOE)	Banque mondiale	1997-2001
Postgraduate and Scientific and Technological Research Development	Ministry of University Affairs (MUA)	ADB	1997-2001
Non-Formal Education at Secondary Level	DNFE –Department of Non-Formal Education (MOE)	ADB	1998-2000

Source : tableau "Current Loan Projects for Education" (ONEC, 1999a) adapté par l'auteur.

Les plans d'ajustement structurels proposés par le FMI demandèrent la diminution des dépenses publiques, avec notamment l'autonomie des établissements publics d'enseignement supérieur (Atagi, 1998). Pour satisfaire ses bailleurs de fonds, la Thaïlande promit que ses universités publiques deviendraient autonomes et que d'ici 1998, au moins une université serait autonome, les autres devant suivre d'ici 2002 (Chupaka, 2002; Filbeck, 2002). La Thaïlande tint la première partie de sa promesse, grâce à une pirouette statistique. En 1997, il existait déjà une université autonome, créée sous ce statut, *Suranaree University of Technology*. En 1998 entra en activité une université basée à Nakhon Si Thammarat, *Walailak University*. Elle avait été créée sous ce statut, ce n'était donc pas une université publique traditionnelle qui devenait autonome. Mais dans les statistiques il y eut bien une nouvelle université autonome en 1998 (**Tableau 25**). Une feuille de route fut publiée et largement

diffusée dans les universités publiques pour les inciter à prendre la voie de l'autonomie d'ici 2002 (MUA, 1998).

Tableau 25 : Etablissements d'enseignement supérieur en Thaïlande et nombre d'étudiants (1998)

		Nombre d'étudiants	% par rapport au nombre total d'étudiants
Etablissements privés	37	186 731	19,95%
Universités publiques	23	749 522	80,05%
Universités avec admission limitée	19	220 537	23,55%
Universités autonomes	2	11 503	1,23%
Universités ouvertes*	2	517 482	55,27%
Total	60	936 253	100%

*Il s'agit d'universités qui accueillent les étudiants sans examen d'entrée.

Source : tableau réalisé par l'auteur d'après *Higher Education Data and Information, Ministry of University Affairs, 1980-2004*

Différents acteurs, nationaux et internationaux, ont donc contribué à relayer le paradigme de l'éducation de la mondialisation jusqu'aux politiques éducatives thaïlandaises, mettant ainsi en relation acteurs politiques dominants, paradigme institutionnel éducatif et une « configuration développementiste ». Cette communauté, c'est-à-dire « *cet univers largement cosmopolite d'experts, de bureaucrates, de responsables d'ONG, de chercheurs, de techniciens, de chefs de projets, d'agents de terrain, qui vivent en quelque sorte du développement des autres, et mobilisent à cet effet des ressources matérielles et symboliques considérables* » (Olivier de Sardan, 1995, p.7), véhicule une rhétorique spécifique et des standards posés comme universels dont la loi de 1999 illustre la transposition législative dans le cadre d'un pays non-occidental.

3. La loi de 1999, transposition du paradigme de l'éducation de la mondialisation

Le projet de loi sur l'éducation a été rédigé par l'ONEC à partir d'août 1997, juste après l'éclatement de la crise et le processus de rédaction s'est voulu exemplaire de transparence et de coopération. Il a vu la collaboration d'universitaires, de chercheurs et d'experts juridiques, puis l'analyse de l'avant-projet par des experts en éducation et en économie et par un comité mis en place pour l'occasion (*Educational Legislation Drafting Committee*, dirigé par Sippanondha Ketudat). Le texte de loi a été discuté par l'ONEC, le Conseil des Ministres, le Conseil juridique, la Chambre des représentants (à travers un comité extraordinaire de 45 membres, présidé par Abhisit Vejjajiva⁵³) et le Sénat (commission de 30 membres, présidée par Kasem Suwanagul). Des séminaires et des réunions publiques ont été organisés, rassemblant un grand nombre de personnes. Des sondages furent même réalisés pour l'occasion par l'institut Rajabhat de Suan Dusit et l'université Assumption (ONEC, 1999b).

La loi comporta au final dix chapitres et 78 sections⁵⁴. Elle fut signée par le premier ministre, Chuan Leekpai, et approuvée par le roi Bhumibol. Elle fut promulguée en 1999 et son dernier paragraphe en résumait les objectifs et les principes sous-jacents (ONEC, 1999b).

Tous les Thaïlandais sont par conséquent invités à coopérer pour mener à bien la réforme éducative pour le bénéfice des générations futures qui deviendront ainsi des ressources humaines importantes pour le développement national. Ces efforts permettront sans aucun doute à la Thaïlande de prendre place dans la communauté internationale en tant que nation développée dotée d'honneur, de dignité, de paix et de fierté en l'identité thaïe chérie de tous⁵⁵.

La loi s'articulait autour de six grands principes résumés dans la section 9 :

- unité dans la politique et diversité dans sa mise en œuvre ;
- décentralisation des affaires éducatives ;
- mise en place d'un système d'assurance qualité ;
- amélioration des compétences du personnel éducatif ;
- mobilisation de toutes les ressources disponibles ;

⁵³ Il a été le premier ministre de la Thaïlande de 2008 à août 2011.

⁵⁴ Voir **Annexe 4** pour une sélection de sections

⁵⁵ Traduit par nos soins.

- partenariat avec les familles, les communautés, les collectivités territoriales, les individus, les organisations privées, les institutions religieuses, et tous les autres acteurs.

On est bien au cœur d'une éducation de la mondialisation, marquée par ses trois piliers : décentralisation, privatisation, et professionnalisation.

3.1. Les mesures relatives à la décentralisation

Pour les défenseurs de la décentralisation de l'éducation thaïlandaise, l'instabilité du pouvoir central, avec sa forte propension aux coups d'état et à la corruption, empêcherait l'application et la coordination de politiques de long terme (Santimetanedol, 1997). La centralisation des affaires éducatives serait la source de lourdeurs et de lenteurs, les strates administratives conduisant chaque modification budgétaire ou structurelle à emprunter un long labyrinthe (Filbeck, 2002). Lorsqu'en 1998, suite à la dévaluation du baht, des projets de recherche universitaire utilisant du matériel importé ont dû être annulés, les financements qui leur étaient associés n'ont pas pu être transférés vers d'autres projets (Atagi, 1998). La décentralisation devait donc permettre une meilleure réactivité et efficacité et, dans l'optique localiste, elle devait aussi rendre aux communautés la charge de leur éducation et mettre fin à la corruption car les décideurs auraient à rendre des comptes à des habitants proches d'eux (Chupaka, 1995; Susanpoolthong, 1997).

L'article 289 de la Constitution votée en 1997 avait déjà accordé aux collectivités locales (les LAO) le droit de pourvoir à l'éducation et à la formation en fonction des besoins de leurs administrés. Mais les dispositions en faveur d'une décentralisation de l'éducation restaient vagues. Le NEA de 1999 devait donc permettre d'approfondir cette tendance et la section 9 de la loi stipulait bien comme deuxième principe organisateur : « *la décentralisation de l'autorité en direction des educational service areas, des établissements scolaires, et des local administrative organisations* ».

Pour plus de commodité, nous nous référons à ces entités par leurs acronymes : ESA pour *educational service areas* et LAO pour *local administrative organisations*. Pour comprendre l'idée, on peut comparer, avec toutes les précautions et les limites que cet

exercice présuppose, les ESA aux académies françaises dans le sens où elles sont des émanations directes du ministère de l'Education et exercent leur pouvoir sur des zones géographiques données, et les LAO aux collectivités territoriales de différents niveaux et importances, bien que les LAO bénéficient de peu d'autonomie vis-à-vis du ministère de l'Intérieur, que ce soit en termes financiers ou hiérarchiques.

Cependant, lorsque le texte a été voté, les ESA n'existaient pas encore. La section 38 de la loi de 1999 en définissait la composition et la structure, ainsi que les prérogatives. Elles devaient superviser les établissements scolaires primaires et secondaires situés sur leur territoire, qu'ils soient publics ou privés. Elles avaient aussi comme tâche de soutenir les LAO et les établissements scolaires dans leurs nouvelles attributions.

Les sections 41 et 42 décrivaient les responsabilités des LAO en matière d'éducation. Contrairement aux ESA, elles existaient avant la loi et certaines d'entre elles, notamment la municipalité de Bangkok, géraient déjà de nombreux établissements scolaires. La loi a renforcé leur statut et les a appelées à prendre en charge les questions éducatives sur leur territoire.

Les établissements scolaires devaient également s'auto-gérer à l'aide de conseils d'établissements, succinctement décrits dans la section 40, composés de représentants des parents, des enseignants, de la communauté, des LAO, des anciens élèves, et du directeur de l'école.

Ce bref exposé conduit à différentes conclusions. Tout d'abord, la décentralisation présentée dans la loi semblait conforme aux préceptes du paradigme néolibéral. Mais les modalités d'application étaient confuses, avec des prérogatives qui se chevauchaient et qui devaient être précisées ultérieurement. Ce chevauchement de compétences très net entre les trois acteurs de la décentralisation administrative éducative créait une situation embrouillée, mais cet aspect ne semblait cependant pas avoir gêné les rédacteurs.

En fait, ce manque de clarté va dans le sens de ce que nous avons mis en avant précédemment. La loi votée était un compromis, accepté en temps de crise pour satisfaire les forces politiques et sociales. Elle a inscrit l'horizon de changement dans les lignes directrices du paradigme dominant mais a dû faire avec les rapports de force de l'espace public thaïlandais.

En effet, le paradigme mettait en avant une décentralisation de l'éducation, mais de telles mesures, si elles étaient réellement mises en œuvre, allaient rompre l'équilibre qui prévalait jusqu'alors. Donner plus de pouvoir aux LAO conduisait à favoriser le ministère de l'Intérieur (MOI) au détriment du MOE (Ministère de l'Education) qui avait jusque-là été en charge de la grande majorité des établissements scolaires. D'un autre côté, renforcer uniquement le rôle du MOE en créant les ESA revenait à refuser une décentralisation en faveur des collectivités territoriales et des communautés. Cette option n'était pas possible, tant sur un plan domestique que vis-à-vis de l'international car il fallait ménager les appuis politiques locaux mais également rassurer les bailleurs de fonds internationaux et dans un sens large, la communauté internationale, qu'elle soit politique ou économique, traumatisée par la crise de 1997.

Le législateur thaïlandais a au final choisi de ne pas trancher, la loi a suscité le consensus mais son application devenait le véritable enjeu, nous y reviendrons dans la troisième partie de cette thèse.

3.2. Les mesures législatives pour une privatisation et une professionnalisation de l'éducation

Un des trois principes énoncés dans la section 8 faisait référence à l'implication de toute la société dans l'effort éducatif. Il rejoignait les deux derniers points de la section 9, à savoir :

- mobilisation des ressources provenant de différentes sources ;
- partenariat avec les familles, les entreprises, les collectivités locales, etc.

Si cet objectif s'inscrivait dans la pensée localiste, il n'en demeurerait pas moins qu'il servait en premier lieu les préceptes néolibéraux. La base du paradigme de l'éducation de la mondialisation est que le marché doit permettre une allocation optimale des ressources, financières et humaines, et des formations, en fonction des besoins du marché du travail. Il doit permettre à chacun d'accéder à la formation qu'il désire mais sans avoir à financer celle des autres.

Ainsi le chapitre 2 de la loi soulignait, comme nous l'avons déjà mentionné, que chaque individu avait désormais droit à une éducation gratuite et de qualité pendant douze ans contre

six ans auparavant. Pour atteindre cet objectif colossal, la loi misait sur l'implication d'autres agents que ceux de l'Etat.

La section 12 était explicite en ce sens. En plus de l'Etat, les personnes privées et les collectivités décentralisées avaient le droit de fournir une éducation. Très pragmatique sur ce point, la loi stipulait que des mesures fiscales (section 58) et des subventions publiques (section 61) viendraient soutenir les efforts consentis. L'objectif était de faire pencher la balance en faveur d'un financement privé de l'éducation puisqu'il avait bien été souligné que le budget public finançait près de 66% des dépenses d'éducation thaïlandaises, et qu'il fallait changer cet état de fait (ONEC, 1999a).

Pour permettre à tous de poursuivre leurs études, la loi prévoyait aussi de développer un système de prêts (section 60) pour les familles les moins favorisées. Ici, on n'était donc plus dans une logique de prise en charge par l'Etat enseignant de tous les élèves mais bien d'une individualisation de l'éducation. Un prêt sous-entend qu'il sera remboursé. Cette pratique s'inscrit dans la logique néolibérale de l'éducation pour laquelle ceux qui ne font pas d'études ne doivent pas payer, via les prélèvements obligatoires ou les taxes, pour ceux qui font le choix d'en faire.

La partie 3 de la loi était consacrée à la description de l'administration et du management de l'éducation par le secteur privé. Elle devait se faire sous supervision de l'Etat, pour garantir la qualité de l'éducation transmise. Pour ce faire, dans la section 49, la loi stipulait qu'une nouvelle agence, l'ONESQA (*Office for National Education Standards and Quality Assessment*), serait créée. Un décret d'application devrait venir en préciser le fonctionnement. Dans la même optique, dans la section 53, la loi créait une organisation, l'*Organization for Teachers, Educational Institution Administrators, and Educational Administrators*, qui serait habilitée à délivrer et à retirer des « permis » d'enseigner (*licenses*). Un enseignant pourrait enseigner uniquement s'il obtenait ce permis, qui pourrait lui être retiré en cas d'incompétence.

Les mesures mises en place par la loi se voulaient claires : permettre la mise en concurrence des acteurs et assurer une éducation de qualité. Les établissements scolaires étaient fortement encouragés à chercher des financements à l'extérieur et à privilégier un mode de gestion qui les éloignerait de l'administration pour aller vers une gestion entrepreneuriale.

La section 36 posait ainsi que les universités publiques (*state educational institutions providing education at the degree level*) devaient devenir des entités légales à part entière et jouir d'une autonomie leur permettant de « *développer leur propre système d'administration et de management* », d'avoir de la « *flexibilité* » et de bénéficier d'une « *liberté académique* »⁵⁶. Cette volonté était réitérée dans la section 59 qui affirmait le droit des universités à gérer elles-mêmes leur patrimoine immobilier, à générer leurs propres revenus, et à faire payer des droits d'inscription.

La loi inscrivit les universités dans une logique néolibérale qui les autorisaient et les incitaient fortement à trouver les ressources nécessaires à leur fonctionnement, en dehors du budget public. Cette réforme de l'enseignement supérieur cherchait à développer le capitalisme académique afin de créer une université entrepreneuriale. Dans cette optique, les universitaires étaient amenés à évoluer dans un environnement de plus en plus compétitif dans lequel ils devaient réussir à déployer leur capital académique, fait de recherche, d'enseignement, de consulting, mais également à interagir avec la demande et les changements de l'environnement, en termes de connaissances, d'équipements et de technologie (Clark, 1998; Deem, 2001; Exworthy & Halford, 1999; Ferlie et al., 1996; Slaughter & Leslie, 1997).

L'autre orientation de la loi était la professionnalisation de l'éducation, suivant l'explication que nous en avons donnée dans le **Chapitre IV**, à savoir la subordination du système éducatif aux impératifs et demandes du monde économique, et la normalisation et la standardisation des pratiques éducatives. Nous venons d'évoquer la création de l'ONESQA, qui devait garantir une éducation de qualité, en se basant sur des critères et des évaluations, pratiques directement importées du monde de l'entreprise. La loi mettait également l'accent sur la formation tout au long de la vie, posée comme le premier pilier de l'éducation (section 8). Cette disposition était appuyée par la possibilité pour les apprenants de transférer les crédits acquis dans le système d'éducation non formelle vers les dispositifs d'éducation formelle (section 15). L'objectif était de permettre à chacun de se former à son rythme, suivant ses possibilités et les ressources éducatives à sa disposition. C'était aussi un moyen

⁵⁶ Section 36 : *The state educational institutions providing education at the degree level shall be legal entities and enjoy the status of government or state-supervised agencies (...). The above institutions shall enjoy autonomy; be able to develop their own system of administration and management; have flexibility, academic freedom and be under supervision of the councils of the institutions in accord with the foundation acts of the respective institutions.*

pour le système productif de disposer de ressources humaines recyclables au gré des changements technologiques.

*

* *

La loi de 1999 était une loi-cadre, c'est-à-dire dans l'esprit thaïlandais, qu'elle posait des principes sans décider de la manière dont ils seraient mis en pratique. Elle laissait ce soin à des lois ultérieures.

Parce que la loi concernait des principes, il n'était pas facile pour les gens de s'opposer aux principes. Par exemple, on peut dire que, par principe, il devrait y avoir une décentralisation, il devrait y avoir des évaluations, ou bien il devrait y avoir des permis pour les enseignants. Mais au moment d'élaborer les lois [d'application], ils sont devenus plus tangibles et les parties impliquées ont pu voir clairement comment ces lois allaient les affecter. Donc il n'est pas étonnant que la résistance ait grandi après que le National Education Act ait été adopté⁵⁷

Ce commentaire effectué par un acteur important de la réforme éducative thaïlandaise souligne à la fois les bases du compromis qui ont permis le vote unanime de la loi en 1999 et les difficultés qui étaient à prévoir par la suite. Les orientations qu'elle prônait étaient des principes, importés de l'étranger, et des acteurs puissants ont assuré le transfert du paradigme de l'éducation de la mondialisation en direction de l'espace national mais ils ont également cherché à conserver certains fondamentaux du système thaïlandais.

⁵⁷ La personne interviewée est Abhisit Vejjajiva. Entretien réalisé par Sarayuth Poolsup (2003).

*

* *

Un nouveau paradigme institutionnel est à l'œuvre dans les politiques éducatives, et nous avons retracé les traits dominants de cette éducation de la mondialisation. A travers la Thaïlande, et les transformations qu'elle a traversées des années 1980 à nos jours, nous avons étudié comment ce modèle de pensée, construit au départ dans les pays anglo-saxons, a circulé vers une société non-occidentale et montré le rôle que la crise de 1997 a joué dans ce transfert. Nous avons mis en avant les acteurs ayant contribué à l'importation et à l'exportation du modèle, tant sur un plan international que national, tout en mettant cette transplantation en parallèle des changements sociaux, politiques, et économiques de grande ampleur que la Thaïlande a traversés.

L'acceptation et l'adoption du paradigme par les gouvernants thaïlandais ont placé les affaires éducatives au cœur de logiques de domination, mais également de résistances. Il s'agit alors de comprendre comment les paradigmes politiques sont réceptionnés par les cultures nationales car l'interface du local et du global se fait au final dans un lieu précis, plastique, et le paradigme est situé et non pas mondialisé. Il ne s'agit pas de le penser en termes d'aboutissement idéologique mais plutôt en termes dynamiques. A la contrainte fait place la liberté, celle de réagir, d'adapter, de refuser, de biaiser. La phase d'élaboration de la loi de 1999 a mis en avant cette caractéristique même si au final le paradigme politique dominant a figé les débats, mais nous avons aussi souligné que les véritables défis se profilaient dans la phase de mise en œuvre.

Notre étude serait donc partielle si elle ne s'interrogeait pas sur les modalités d'appropriation réelle du modèle. En effet, le texte de loi en lui-même était déjà une forme altérée du paradigme politique mais cette caractéristique est accentuée par le fait qu'en Thaïlande, ce sont les forces en présence qui dessinent et redessinent le contenu de la loi. Les orientations politiques se décantent par la pratique et non par les intentions. La loi de 1999 a impulsé des changements mais au-delà du texte, il est bien plus pertinent d'étudier ce qui s'est mis en place concrètement car on peut énoncer ce que la loi stipule sans pouvoir pour autant s'avancer à dire ce qu'elle établit.

La troisième partie de notre thèse se propose donc d'étudier comment le paradigme a été incorporé dans la pratique thaïlandaise. Pour ce faire, nous avons choisi d'analyser la mise en œuvre du NEA de 1999 que nous avons identifié comme étant la transcription législative du paradigme de l'éducation de la mondialisation. Il s'agira de comprendre dans quelle mesure la Thaïlande a procédé à son indigénisation, mais également si le système éducatif a réussi à s'appropriier le paradigme et à produire une réponse qui lui soit propre.

*

* *

Troisième partie : Trajectoires éducatives : appropriation du paradigme et émancipation ?

Les éléments que nous avons recueillis sur le terrain montrent un net décalage entre ce que la loi posait et ce que la pratique a mis en place. Le *National Education Act* était une loi-cadre ce qui dans le contexte thaïlandais signifie qu'elle impulsait des changements que des dispositions législatives et administratives ultérieures devaient concrétiser. Le NEA listait d'ailleurs en fin de document les lois et les décrets qu'il serait nécessaire d'adopter pour mettre en place le dispositif présenté dans la loi-cadre. Il en dénombrait 32, dont 10 devant être adoptés le plus rapidement possible.

Certaines de ces dispositions ont vu le jour, comme la loi créant l'ONESQA, le bureau en charge de l'assurance qualité du système éducatif, ou le *Vocational Education Act*, loi portant sur l'enseignement technique et professionnel ; d'autres ont pris du retard, comme les lois rendant autonomes les universités publiques, dont les premières ont été votées en 2008 alors qu'elles auraient dû être finalisées en 2002 pour toutes les universités publiques ; et certaines sont tombées dans l'oubli, ou ont été profondément modifiées dans leur substance, comme celle devant assurer le transfert de la gestion des établissements scolaires du ministère de l'Éducation en direction des gouvernements locaux.

Malgré leur retard et leurs mises en œuvre imparfaites ou partielles, elles ont cependant contribué à changer l'enseignement thaïlandais, du primaire au secondaire (**Chapitre VII**) jusqu'au supérieur (**Chapitre VIII**), mais pas nécessairement dans la direction prévue au départ. Au-delà des altérations que la loi a subies, cette situation montre une réaction du local face aux modèles internationaux mais également une capacité variable d'appropriation du paradigme par les acteurs. Qu'ils soient institutionnels, s'agissant des universités, de l'administration ou du corps enseignant, ou individuels, notamment les enseignants, les étudiants ou les parents d'élèves, tous n'ont pas la même capacité et les mêmes possibilités à réagir face au changement de paradigme politique. Cette capacité dépend de leur histoire mais également des moyens dont ils disposent aujourd'hui pour produire des voies de réforme qui leur soient propres.

En outre, dans les cas que nous avons pu étudier, si la volonté de changer l'éducation scolaire à l'aune du paradigme de l'éducation de la mondialisation s'est confrontée à un terrain et a produit une forme altérée du paradigme, elle a également révélé que ces modèles et standards internationaux ont été saisis avant tout par les acteurs dominants de la scène domestique. Ils ont montré leur capacité à s'approprier le paradigme, et à utiliser les

opportunités dont ils disposaient pour maintenir et reproduire leurs prérogatives traditionnelles tout en donnant l'impression d'un changement salubre (**Chapitre IX**).

Chapitre VII : La réforme du primaire et du secondaire

Suite au vote du *National Education Act (NEA)*, un certain nombre d'initiatives ont été mises en place dans le primaire et le secondaire. 1999 était donc le début du processus plus que son aboutissement. La mise en œuvre de la réforme éducative dans le primaire et le secondaire s'est déclinée autour de trois axes : la décentralisation, l'enseignement technique et professionnel, et l'assurance qualité. Chacun a été l'occasion pour les acteurs locaux de s'emparer des piliers du paradigme de l'éducation de la mondialisation, de les domestiquer et les absorber, contribuant à les adapter pour produire un agenda hybride.

1. Décentralisation(s)

La décentralisation de l'éducation primaire et secondaire, lancée par le NEA, a été polyphonique désignant en même temps la déconcentration du ministère de l'Education, la gestion d'établissements scolaires par le Ministère de l'Intérieur, la gestion autonome des écoles, et le développement d'un curriculum scolaire local.

1.1. Décentralisation administrative

La décentralisation administrative de 1999 s'est inscrite dans une lutte de pouvoir entre le ministère de l'Intérieur (MOI) et le ministère de l'Education (MOE) qui durait depuis de longues décennies⁵⁸ (voir **Encadré 2**).

⁵⁸ Cette partie reprend des éléments que nous avons déjà publiés, notamment dans notre article *The intricacies of basic education decentralisation in Thailand* (Baron-Gutty, 2009) et notre chapitre dédié à l'éducation dans la monographie *Thaïlande Contemporaine* (Baron-Gutty, 2011).

Encadré 2 : la lutte pour le contrôle des écoles des années 1930 aux années 1990

En créant un système éducatif moderne, le roi Chulalongkorn remit la responsabilité de l'éducation aux mains d'un système centralisé, national, dirigé par le ministère de l'Instruction qui allait devenir le ministère de l'Education MOE.

En 1932, avec la fin de la monarchie absolue, l'éducation prit une importance nouvelle. Il fallait éduquer les masses et transmettre la « thaïcité » aux jeunes générations c'est pourquoi, en 1947, toutes les écoles passèrent sous le contrôle du MOE alors que certaines étaient auparavant gérées par le Ministère de l'Intérieur MOI ou se situaient en dehors du système ministériel.

Mais avec la Guerre Froide, l'éducation se retrouva au cœur de questions de sécurité nationale et d'enjeux géopolitiques. Soutenu par les militaires, le MOI revendiqua avec succès le contrôle des écoles. Le but affiché était d'utiliser le réseau tissé par les écoles pour lutter contre le communisme (Buadaeng & Leeprecha, 2009). Il ne faut cependant pas oublier que l'école drainait un budget de plus en plus conséquent. En 1950, les dépenses publiques d'éducation représentaient 0,6% du revenu national ; en 1966, 3,4%. En termes de budget national, les dépenses liées à l'éducation représentaient 16,5% du budget total en 1966⁵⁹. Après que le MOI eut récupéré, en 1954, les écoles gérées par les municipalités (les *thesaban*), toutes les écoles primaires situées en dehors des municipalités passèrent, en 1969, sous le contrôle des *Local Administrative Organisations* LAO, c'est-à-dire là encore le MOI (Poolsup, 2003).

Le printemps démocratique des années 1970 contribua à repenser l'éducation thaïlandaise, avec la création d'universités ouvertes (Lavenant, 2001) mais aussi l'incorporation de l'école dans de nouveaux défis : politiques, sociaux, économiques. Le MOE démontra que l'éducation n'était désormais plus un problème de sécurité nationale mais un problème social, dont il devait se saisir. Son argumentaire était étayé par le mécontentement des enseignants passés sous la tutelle des LAO (Paengnoy, 2005). Le MOE récupéra rapidement les écoles administrées par les LAO mais le MOI garda le contrôle des écoles gérées par les *thesaban*, alors que la *Border Police Patrol*, unité du MOI, s'occupait des écoles situées dans des zones frontalières.

Au cours des années 1990, l'administration de l'école thaïlandaise devint la cible de nombreuses critiques. On lui reprochait plus particulièrement le foisonnement de ministères en charge de l'éducation, dans lequel les différents acteurs coopéraient peu ou pas et cherchaient à préserver leurs prérogatives (**Tableau 26**). Ainsi, à la veille du vote du NEA, cette administration alambiquée et peu réactive reflétait les luttes d'influence qui l'avaient façonnée.

⁵⁹ Données issues de Watson (1982).

Tableau 26 : Ministères de tutelle des écoles primaires et secondaires (1998)

Formulation de la politique éducative		
ONEC (<i>Office of the National Education Commission</i>), dépendant directement de l' <i>Office of the Prime Minister</i>		
Autres intervenants publics dans la définition de la politique éducative		
Budget Bureau NESDB (<i>National Economic and Social Development Board</i>), chargé de la définition des grandes orientations économiques et sociales, dont l'éducation fait partie		
Gestion des écoles primaires et secondaires		
Ministères/Bureaux en charge	Types d'écoles	Niveau (voir note)
<i>Ministry of Education</i>		
1. ONPEC (<i>Office of the National Primary Education Commission</i>)	Publiques	1 et 2
2. <i>Dpt. of General Education</i>	Publiques	1, 2 et 3
3. <i>Office of Rajabhat Institutes Council*</i>	Publiques	1, 2 et 3
4. <i>Office of the Private Education Commission</i>	Privées	
5. <i>Dpt. of Physical Education</i>		1, 2 et 3
6. <i>Dpt. of Fine Arts</i>	Publiques	1 et 2
7. <i>Dpt. of Vocational Education</i>	Publiques	2 et 3
8. <i>Rajamangala Institute of Technology</i>	Publiques	3
	Publiques	3
<i>Ministry of University Affairs**</i>	Publiques	1, 2 et 3
<i>Ministry of Interior</i>		
1. Bureau of Local Administration	Publiques (locales)	1 et 2
2. Bangkok Metropolitan Administration	Publiques (locales)	1 et 2
3. National Police Office (avec les écoles gérées par la <i>Border Patrol Police</i>)	Publiques	1
<i>Ministry of Labour and Social Welfare</i> Department of Public Welfare***	Publiques	1

Tableau réalisé par l'auteur d'après ONEC, *Education in Thailand 1999*, Office of the Prime Minister, Bangkok, 1999 ; publié dans Baron-Gutty (2011).

Note : Niveau des écoles: 1. Primaire ; 2. Secondaire inférieur (collège) ; 3. Secondaire supérieur (lycée)

* En charge d'écoles pilotes primaires et secondaires, situées directement au sein des instituts.

** En charge d'écoles pilotes situées au sein des universités.

*** En charge notamment des *Hilltribe Welfare School* temporaires ou saisonnières.

Le NEA devait donc permettre de clarifier cette histoire éducative faite d'une accumulation de sédiments, empilés les uns sur les autres. Pour évaluer sa portée, nous avons choisi de ne pas simplement reprendre les dispositions votées en 1999⁶⁰ et dont certaines sont reprises en **Annexe 4**, mais d'étudier dans quelle mesure la loi avait été prise en compte sur le terrain, comment elle avait fait « avec » ce chemin institutionnel bien particulier et comment le concept de décentralisation avait été retravaillé par les cadres locaux. Pour ce faire, nous avons fait appel à des ressources documentaires mais également réalisé des entretiens avec des acteurs de cette réforme.

⁶⁰ Bien que des amendements au NEA aient été votés en 2002 (ONEC, 2002), nous ne nous intéresserons ici qu'à la version initiale de 1999, les amendements n'ayant pas modifié de manière substantielle la loi, s'attachant plus à détailler certains points.

La section 9 du NEA stipulait que l'autorité en matière éducative devait être dévolue aux *Educational Service Areas* (ESA), aux établissements scolaires et aux *Local administrative organisations* LAO. La loi mettait en concurrence ces acteurs mais sans définir clairement leurs compétences respectives. A ceci s'ajoute le fait qu'en 1999 fut également adoptée la loi sur la décentralisation⁶¹ (*Decentralisation Act* ou *DA*) comme nous l'expliquons dans l'**Encadré 3**.

Encadré 3 : le Decentralisation Act de 1999

Le *Decentralisation Act* est aussi connu en anglais comme le *Determining Plan and Process of Decentralisation to Local Administrative Organisations Act* ou *Power Decentralisation Act*. Il est entré en vigueur en novembre 1999, c'est-à-dire trois mois après le NEA.

En accord avec la section 284 de la Constitution de 1997, le *Decentralisation Act* voulait garantir le transfert des prérogatives du gouvernement national aux gouvernements locaux, les LAO, mais également assurer une réelle décentralisation fiscale (Nagai, Funatsu, & Kagoya, 2008). En effet, des gouvernements locaux existaient déjà depuis de nombreuses décennies mais il ne disposait que d'une très faible autonomie fiscale, puisque leurs dépenses annuelles ne correspondaient qu'à 5% des dépenses nationales. Les LAO n'employaient pas directement leur propre personnel, et ces contraintes financières et humaines les maintenaient dans une situation de dépendance vis-à-vis du gouvernement national et les cantonnaient à des tâches liées à leurs fonctions sanitaires originelles, comme le nettoyage des routes ou la collecte des ordures ménagères (Mektrairat, 2008).

L'objectif du DA était de garantir une véritable décentralisation fiscale qui permettrait aux dépenses des LAO d'atteindre au moins 20% des dépenses nationales en 2001, et au moins 35% en 2006. Le DA créa l'organe qui allait avoir en charge sa mise en œuvre, le *Decentralisation Committee*, aussi connu sous le nom de *Committee of Decentralisation to Local Government Organisations*. Ce comité travailla sous la houlette du bureau du Premier ministre et en octobre 2000 proposa le *Decentralisation Plan* DP qui fut approuvé. Il se concentrait sur l'allocation des ressources financières et la diversification des responsabilités des LAO.

Pendant tout le travail d'élaboration du DA puis du DP, il n'y eut que très peu de concertations effectives entre les commissions en charge et les autres ministères. La sous-commission ayant rédigé le DA ne voulait pas que son travail sur la décentralisation soit biaisé par les intérêts particuliers des ministères (Tan, 2007).

Le DA était donc une loi à portée générale qui visait à réformer l'administration et à donner plus de pouvoir aux collectivités locales. Un des domaines concernés était l'éducation et le DA différait sur certains aspects avec le NEA quant à la décentralisation éducative.

⁶¹ *Phraratchabanyat kamnot phaenlae kanthon karnkrakaiamnat hai kae ongkorn pokkhong suan thongthin*

En effet, le DA insistait sur le transfert **effectif** des fonctions éducatives en faveur des LAO alors que le NEA mettait, dans une optique plus consensuelle, l'accent sur le **droit** des LAO à proposer une éducation sur le territoire qui leur avait été confié (Tan, 2007). Les objectifs et les moyens n'étaient pas les mêmes d'une loi à l'autre et l'application des différentes dispositions législatives s'annonçait d'ores et déjà chaotiques.

L'administration de Thaksin Shinawatra, en charge de l'application des lois de 1999 entre 2001 et 2006, impulsa mollement la décentralisation de l'éducation de base. Afin de ménager ses alliés politiques, tant au niveau local que national, le *Thai Rak Thai*, la formation politique de Thaksin Shinawatra, fit en sorte de réformer en surface sans provoquer de changements profonds. Des trois acteurs nommés dans le NEA, deux finalement ont été au cœur de la décentralisation : les ESA et les LAO. La gestion par l'établissement lui-même, ou *school-based management*, n'a pas eu le succès escompté, et si des conseils d'établissements ont bien été constitués (Gamage & Sooksomchitra Pacharapimon, 2004), ils ne gèrent pas de manière autonome les aspects significatifs, tels que le recrutement du personnel enseignant ou l'orientation pédagogique de l'établissement. Par exemple, la *Triam Udon Suksa school*, située juste à côté de l'université Chulalongkorn, voudrait se dégager de la tutelle de l'OBEC (*Office of Basic Education Commission*), commission du MOE en charge de l'enseignement primaire et secondaire, pour gérer seule son curriculum, son budget, ses recrutements mais pour l'instant, elle n'a pas encore réussi (ER9_11JUN2009).

Les ESA n'existaient pas au moment où le NEA a été voté, c'est donc la loi qui les a créées. Elles ne furent cependant réellement instaurées qu'en 2002 par décret ministériel, signé par le ministre alors en charge de l'Education, Pongpol Adireksarn. Il s'agit d'unités déconcentrées du ministère de l'Education, l'équivalent des académies françaises. Elles ont été placées sous l'autorité de l'OBEC (*Office of the Basic Education Commission*) du MOE. Elles ont comme mission de gérer les établissements primaires et secondaires situés sur leur territoire, mais également d'assister les LAO et les autres acteurs, comme les familles, les entreprises, et les villages, dans leurs nouvelles fonctions éducatives. En 2002, on comptait 175 ESA, puis en 2008, leur nombre a atteint 185 (Tan, 2007).

Les LAO, que l'on peut comparer à des collectivités territoriales, existaient déjà bien avant la loi de 1999. Elles ont en charge des missions relatives à la gestion d'un territoire donné et l'acronyme LAO regroupe différentes entités définies par le *State Administration Act* de 1991, le *Provincial Administrative Organisation Act* de 1997, le *Tambon Council and*

Tambon Administrative Act de 1994, les amendements au *Thesaban Act* de 1953, et le *Decentralisation Act* de 1999 (Nagai, Mektrairat, & Funatsu, 2008). Leur point commun est l'élection libre et directe des dirigeants par les administrés. Le **Tableau 27** synthétise le système administratif local autonome. Dans un souci de clarté, nous y avons reporté les noms en thaï car ce sont des désignations administratives précises. L'utilisation exclusive de la traduction anglaise aurait été, à notre sens, restrictive et aurait été source de confusions éventuelles.

Tableau 27 : Les collectivités du système administratif local autonome (décembre 2008)

Les Local Administrative Organisations – LAO องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น [ohng[k]gaan bpokkraawng suaanthaawngthin]				
PAO Provincial Administrative Organisation	อบจ. [orborjor] องค์การบริหารส่วนจังหวัด [ohng[k]gaan baawrihaansuaan jangwat]	75	Conseil élu pour 4 ans Suffrage universel	นายก อบจ. <i>Nayok Or.Bor.Jor.</i> Président de la PAO (Chairman of PAO)
TAO <i>Tambon Administrative Organisation (SAO Subdistrict Administrative Organisation)</i>	อบต. [orbortor] องค์การบริหารส่วนตำบล [ohng[k]gaan baawrihaansuaan dtambohn]	6145	Conseil élu pour 4 ans Suffrage universel	นายก อบต. <i>Nayok Or.Bor.Tor</i> Président ou maire de la TAO (president / mayor of TAO)
<i>Municipalities</i> City Town Township or Subdistrict Municipality	เทศบาล Thesaban - เทศบาล นคร <i>Thesaban Nakhon</i> - เทศบาล เมือง <i>Thesaban Mueang</i> - เทศบาล ตำบล <i>Thesaban Tambon</i> ⁶²	1631 23 140 1468	Conseil élu avec un maire à sa tête pour 4 ans Suffrage universel	นายกเทศมนตรี <i>Nayok Thesamontri</i> Maire (mayor)
Bangkok et Pattaya	Entités administratives spéciales			

Source : tableau réalisé par l'auteur d'après différents entretiens et les données chiffrées disponibles sur le site du Department of Provincial Administration <http://www.dopa.go.th/dopanew/doc/dopastat52.pdf> (page visitée le 10 juin 2009 ; données au 31 décembre 2008)

⁶² Les anciens *sukhapiban* (sanitary districts) sont devenus des *Thesaban Tambon* en 1999. Avant leur incorporation, ils possédaient des *tambon* et des *muban*, ils ont été autorisés à garder ces sous-divisions, mais quand ils deviendront des *Thesaban Mueang*, elles devront disparaître.

Les LAO comprennent ainsi :

- les PAO, *Provincial Administrative Organisations*, connues en Thaï sous leur acronyme : *orborjor* ;
- les TAO, *Tambon Administrative Organisations*, aussi connues sous l'acronyme SAO pour *Subdistrict Administrative Organisations*. En Thaï, là encore, on les désigne par leur acronyme dont la prononciation phonétique est *orbortor* ;
- les *Thesabans*, que l'on peut traduire par « municipalités » ;
- les administrations gérant les municipalités de Bangkok (la BMA) et de Pattaya (Pattaya City). Elles sont régies par un statut spécial.

Les TAO et les *Thesabans* assument le même niveau de responsabilité mais les TAO concernent des zones rurales, alors que les *Thesabans* sont des organes qui administrent un espace urbain. Les PAO gèrent un plus vaste territoire.

Les *Thesabans* sont de trois types :

- les *Thesaban Nakhon* concernent les municipalités de moins de 50 000 habitants ;
- les *Thesaban Mueang* gèrent moins de 10 000 habitants ;
- les *Thesaban Tambon*, quant à elles, administrent moins de 5 000 habitants.

Ces trois niveaux de municipalité n'ont aucun lien hiérarchique entre eux, un *Thesaban Mueang* ne dépend pas d'un *Thesaban Nakhon*. Une municipalité passe d'un type à l'autre si sa population augmente mais pas uniquement, le processus n'est pas automatique et la municipalité doit montrer sa capacité financière et humaine à faire face à ses nouvelles fonctions.

Les LAO sont censées être des organes administratifs décentralisés et en cette qualité, devraient gérer en toute autonomie les problèmes qui leur sont confiés qu'il s'agisse d'infrastructures, d'environnement et désormais d'éducation. Cependant, leur indépendance est biaisée à au moins deux niveaux.

Tout d'abord, le système de patronage demeure une des caractéristiques majeures du système politique thaïlandais, et les dirigeants politiques locaux sont liés financièrement, hiérarchiquement et politiquement à ceux de Bangkok (Argiros, 2002) ; « *les budgets sont alloués aux échelons locaux par les politiciens nationaux à travers des pratiques de favoritisme* »⁶³.

⁶³ C'est nous qui traduisons. Citation de Prakaipharb Chaum, chef des ressources humaines de la municipalité de Saen Suk à Chon Buri, extraite de The Nation, *'Irreconcilable' powers holding*, 27 Aug. 2009.

Ensuite, les LAO sont sous le contrôle budgétaire et réglementaire de l'administration provinciale, aussi connue sous l'expression « administration centrale au niveau local ». Celle-ci est constituée des provinces (*jangwat*) et des districts (*amphoe*), elle est chapeautée par le système administratif central, composé des ministères, des cabinets et des départements d'état. Les présidents des provinces et des districts sont nommés par le ministre de l'Intérieur, et supervisent des fonctionnaires d'autres ministères au niveau de la province et du district. L'administration provinciale thaïlandaise est présentée dans le **Tableau 28** et nous avons, comme pour le **Tableau 27**, choisi de présenter également les termes thaïs, la traduction en anglais étant trop restrictive et connotée.

Tableau 28 : Les échelons de l'administration provinciale (décembre 2008)

		Nombre	Personne en charge	Mode de désignation
<i>Province</i>	จังหวัด <i>Jangwat</i>	75	ผู้ว่าราชการจังหวัด <i>Phu Wa Ratchakan Jangwat</i> Gouverneur de la province (Province governor)	Nommé par le MOI
<i>District*</i>	อำเภอ <i>Amphoe</i>	877	นายอำเภอ <i>Nai Amphoe</i> Officier en charge du district (<i>District (chief) officer</i>)	Nommé par le MOI
<i>Sub-district</i>	ตำบล <i>Tambon</i>	7255	กำนัน <i>Kamnan</i> Chef du sous-district (<i>Subdistrict headman</i>)	Elu pour 5 ans par la population et parmi les <i>phuyaiban</i>
<i>Village</i>	หมู่บ้าน <i>Muban</i>	74 944	ผู้ใหญ่บ้าน <i>Phuyaiban</i> Chef de village (<i>Village headman</i>)	Elu Pour 5 ans Par les résidents du village

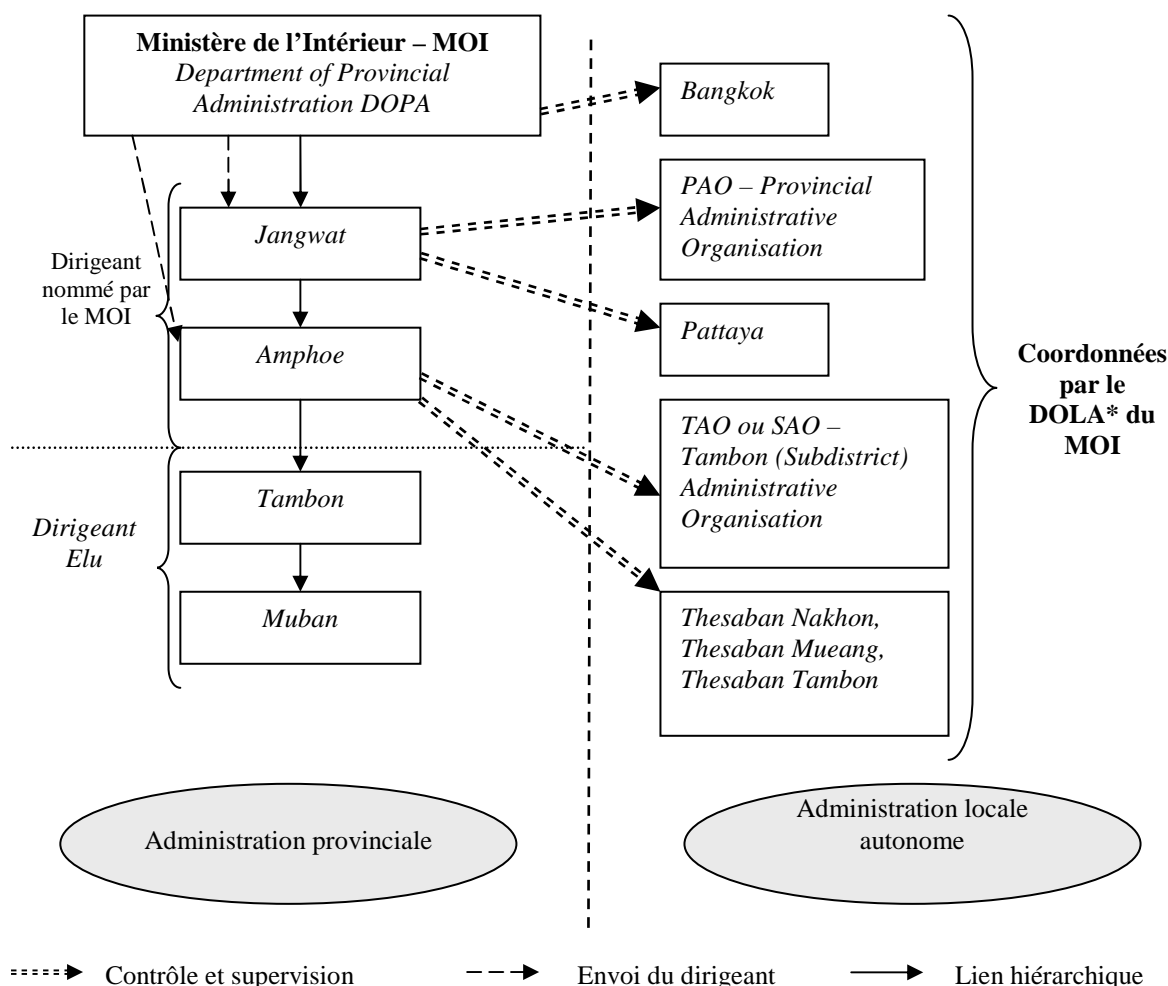
* Avant, il existait des *king amphoe*, traduits en anglais par *minor districts*. Ils étaient dirigés par des *Hua Na King Amphoe (Minor District chief/officer)*. Le 24 Août 2007, suite à la promulgation d'un décret royal (2007), tous les *King Amphoe* sont devenus des *Amphoe*, même si certains d'entre eux ne répondaient pas aux critères officiels pour cette qualification.

Tableau réalisé par l'auteur d'après différents entretiens et les données chiffrées disponibles sur <http://www.dopa.go.th/dopanew/doc/dopastat52.pdf> (page visitée le 10 juin 2009 ; données au 31 décembre 2008)

De par la loi, l'administration provinciale supervise le budget et les règlements des LAO qui se situent sur son territoire (Nagai, Mektrairat, & Funatsu, 2008). Le tableau ci-dessous

(**Tableau 29**) montre les liens entre l'administration provinciale et l'administration locale autonome (les LAO).

Tableau 29 : Représentation simplifiée des liens entre administration provinciale et administration locale autonome (2008)



* DOLA : Department of Local Administration

Tableau réalisé par l'auteur d'après des données collectées à travers différents entretiens, le rapport rédigé par Nagai et al. (2008), le blog tambon.blogspot.com, les sites internet du DOPA www.dopa.go.th et du DOLA www.thailocaladmin.go.th

Le DA a contribué à remodeler le paysage administratif et politique local, mais n'a pas permis de réaliser une décentralisation effective du pouvoir. Les collectivités territoriales restent fortement dépendantes de l'administration centrale, notamment du MOI, légalement, financièrement, mais aussi par le biais de liens de patronage. Cette caractéristique s'est confirmée dans le cadre de la décentralisation éducative voulue par le NEA.

Tout d’abord, la section 42 du NEA a nommé le ministère de l’Education responsable de l’évaluation des LAO en vue de leur confier l’administration des écoles. C’est le MOE qui a le pouvoir de décider si les LAO sont aptes ou non à gérer les écoles. C’est donc le ministère auquel les LAO sont censées prendre certaines attributions qui est chargé d’évaluer leurs capacités à assumer ces nouvelles prérogatives.

Ensuite, le NEA a accordé au MOE un droit de regard sur le budget des LAO relatif à l’éducation (ONEC, 1999b). De plus, les collectivités territoriales ne bénéficiaient pas encore d’un transfert significatif de revenus fiscaux directs qui auraient pu leur permettre de faire face à leurs nouvelles obligations. En 2004, les LAO étaient encore largement tributaires du budget national puisque seulement près de 11% de leurs revenus venaient directement du territoire local, le reste étant composé de la redistribution de taxes collectées au niveau national (33%), de taxes partagées (18%) et de subventions (38%) issues là encore de l’échelon national (Krueathep, 2004). Pour rendre la décentralisation de la gestion des écoles effective ou du moins réalisable, il eut été nécessaire d’opérer simultanément une décentralisation du pouvoir, ce qui était impossible dans un laps de temps qui se voulait court.

En pratique, la concurrence pour la gestion des écoles a produit un résultat encore plus confus que ne le laissait présager le texte de loi, et les changements fréquents de ministre de l’Education (**Tableau 30**) n’ont pas contribué à mettre en place des actions correctives pour apporter plus de clarté à la décentralisation éducative.

Tableau 30 : Ministres de l'éducation / Ministres des Affaires Universitaires / Premiers Ministres 2001-2008

Période	Ministre de l'Education	Ministre des Affaires Universitaires	Premier Ministre	Parti au pouvoir
Décembre 2008	Jurin Laksanavisit	*	Abhisit Vejjajiva	Democrat Party
Septembre 2008- décembre 2008	Srimuang Charoensiri	*	Somchai Wongsawat	PPP
6 février 2008 – septembre 2008	Somchai Wongsawat	*	Samak Sundaravej	PPP
1 ^{er} octobre 2006 – 29 janvier 2008	Wijit Srisa-arn	*	Gal. Surayud Chulanont	Militaire
mars 2005 – septembre 2006	Chaturon Chaisang	*	Thaksin Shinawatra	TRT
8 novembre 2003- février 2005	Adisai Bodharamik	*	Thaksin Shinawatra	TRT
3 octobre 2002 – 8 novembre 2003	Pongpol Adireksarn	*	Thaksin Shinawatra	TRT
9 octobre 2001 – 3 octobre 2002	Suwit Khunkitti	Suwat Liptapanlop (5 mars 2002 – 3 octobre 2002)	Thaksin Shinawatra	TRT
14 juin 2001 – 9 octobre 2001	Thaksin Shinawatra	Sutham Saengprathum (17 février 2001 – 5 mars 2002)	Thaksin Shinawatra	TRT
17 février 2001 – 14 juin 2001	Kasem Wattanachai (Krasae Vathnachai)	Sutham Saengprathum	Thaksin Shinawatra	TRT

* à partir de 2002, le ministère des Affaires Universitaires a été incorporé dans le ministère de l'Education en tant que commission, la *Higher Education Commission*.

Sources : réalisé par l'auteur d'après le site du Gouvernement : www.cabinet.thaigov.go.th et d'articles de presse parus dans Bangkok Post et The Nation 2001-2008

En 2004, les LAO ont demandé le transfert sous leur autorité d'établissements scolaires jusque-là pilotés par le MOE. Mais cette requête a suscité de fortes résistances. Politiquement, l'administration Thaksin ne pouvait pas se permettre de dessaisir le MOE de la gestion des écoles au profit du ministère de l'Intérieur (MOI), et de se mettre à dos le personnel du MOE. Les fonctionnaires du MOE représentaient un électorat conséquent et pour éviter un revers aux élections générales organisées en février 2005, le parti au pouvoir reporta le transfert en faveur des LAO.

En juin 2005, un tribunal administratif saisi par une des LAO déboutées jugea que le Cabinet avait outrepassé ses droits et que l'arrêt du transfert des écoles vers les LAO était illégal. Le processus devant aboutir au transfert des écoles reprit donc.

En novembre et décembre 2005, les enseignants du MOE manifestèrent à Bangkok pour réclamer la fin de la décentralisation éducative. Pour se ménager une sortie consensuelle, le

cabinet proposa que le transfert soit un acte volontaire, un choix opéré par les écoles et leur personnel. Le cabinet modifia donc le *Decentralisation Act* de 1999 en ajoutant l'expression « *sur une base volontaire* » à l'article dédié au transfert des écoles (Saengpassa, 2005). Le **Tableau 31** résume ce processus qui s'est finalement soldé par le transfert partiel des établissements scolaires primaires et secondaires en faveur des LAO.

Tableau 31 : Chronologie du transfert partiel des établissements scolaires primaires et secondaires en direction des LAO (2004-2006)

2004	335 LAO demandent le transfert de 1 457 établissements scolaires
24 Septembre 2004	Règlement ministériel sur la façon d'évaluer le degré de préparation des LAO à la gestion des établissements scolaires
14 Décembre 2004	Décision du Cabinet de stopper le transfert
6 Janvier 2005	Le MOE envoie aux ESA l'ordre 04006/8 qui demande de reporter le transfert
6 Février 2005	Elections générales en Thaïlande
Février 2005	Une plainte est déposée au Tribunal Administratif de Phitsanulok, affirmant que ni le Cabinet ni l'OBEC n'avaient le droit de reporter le transfert.
Juin 2005	Jugement du Tribunal Administratif de Phitsanulok en faveur des LAO et du transfert des établissements scolaires
30 Août 2005	Une nouvelle décision du Cabinet annonce la reprise de transfert
Octobre-Novembre 2005	Discussions sur quels établissements scolaires et combien d'écoles par LAO doivent être transférés
8 Novembre 2005	Annnonce du Cabinet : « <i>Les enseignants garderont le droit de décider du transfert des écoles vers les LAO</i> » ⁶⁴ . Les transferts seront faits sur la base du volontariat (<i>samak jai</i>)
Novembre 2005	Discussion sur la signification de la notion de « volontariat » des écoles et des enseignants
29 Novembre 2005	Grande manifestation des enseignants devant le MOE
7 Décembre 2005	Grande manifestation des enseignants devant le Parlement. Ils réclament l'abandon du terme « sur une base volontaire » et l'annulation pure et simple du plan de transfert
7 Décembre 2005	Le Parlement vote un amendement au DA qui ajoute le mot « volontaire » dans l'article sur la décentralisation de l'éducation
18 Août 2006	Quelques écoles sont transférées en direction des LAO

Sources : tableau réalisé par l'auteur d'après les articles parus dans *The Nation* (2002-2008) et *Tan* (2007)

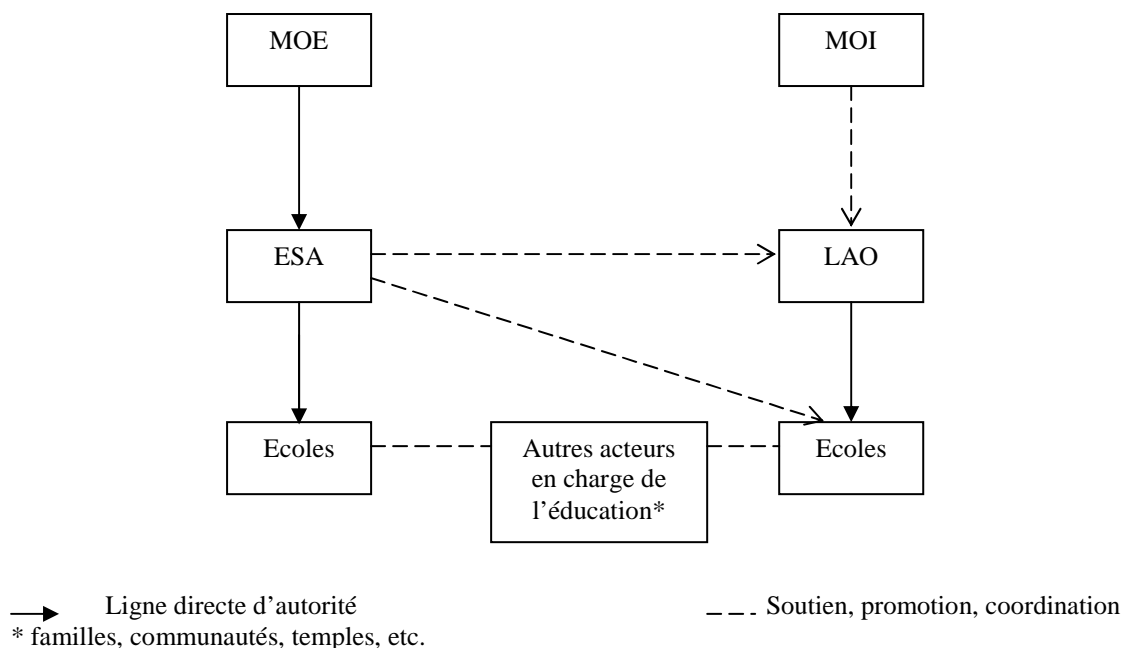
Pour résumer, les écoles situées dans des zones municipales restent administrées par les *Thesaban* (les municipalités), qui sont des LAO. Les établissements scolaires de Bangkok et de Pattaya restent sous contrôle de leurs administrations municipales respectives, là encore dans le giron des LAO.

Les écoles situées en dehors des zones mentionnées ci-dessus sont gérées par les ESA, c'est-à-dire par le MOE, ou, si leur personnel est d'accord, par une des LAO en charge des territoires ruraux, c'est-à-dire les *orbojor* ou les *orbortor*. Le transfert des établissements

⁶⁴ *Teachers would retain the right to decide whether to transfer to local administrative bodies* in Saengpassa, Chularat *Analysis: Schools flip-flop stirs confusion*, *The Nation*, 16 November 2005

scolaires situées en dehors des municipalités n'est donc pas obligatoire et dépend de l'accord des enseignants, du personnel administratif et du conseil d'établissement (OEC, 2008). La **Figure 12** schématise les différentes lignes d'autorité dont dépendent les établissements scolaires thaïlandais.

Figure 12 : Schéma simplifié de la gestion de l'éducation en Thaïlande (2008)



Source : schéma réalisé par l'auteur d'après Figure 3.1: Educational Administration and Management Structure, OEC (2008, p.32)

Le choix d'opérer les transferts sur la base du volontariat a fait de l'exception la règle et a donné libre cours à l'arbitraire au détriment du réglementaire. La possibilité pour les établissements scolaires de choisir qui peut les administrer a ouvert la porte à des pratiques démagogiques, les LAO voulant attirer des écoles à tout prix pour monter en puissance à la fois au niveau local et national. Dr. Phasina Tangchuang, chercheur du CELS⁶⁵, a mené une enquête de terrain en 2009 auprès d'écoles ayant choisi de passer de la tutelle du MOE à celle du MOI. Nous l'avons rencontré et il nous a expliqué que la comparaison entre ces deux tutelles était difficile à effectuer car là où le MOE devait gérer plus de 200 établissements, les LAO avaient en charge une ou deux écoles. Comme elles ont en charge considérablement moins d'établissements et qu'elles ont fait de l'école un poste budgétaire prioritaire, les LAO

⁶⁵ Centre of Education and Labour Studies, Faculty of Education, Chiang Mai

peuvent octroyer aux établissements scolaires qui dépendent d'elles bien plus de moyens que le MOE, qu'il s'agisse de moyens financiers, d'infrastructures ou de ressources humaines. Cette démarche démagogique reste bien sûr limitée dans l'espace et le temps, d'autant plus que, comme nous l'avons rappelé, le budget des LAO est encore très restreint. Les chiffres publiés par le MOE vont dans le sens de ce constat. Moins de 2% des établissements scolaires sont supervisés par des LAO, représentant près de 6% des élèves et des enseignants (**Tableau 32**).

Tableau 32 : Comparaison entre le nombre total d'établissements scolaires, d'élèves et d'enseignants en Thaïlande et ceux sous autorité d'une LAO, année scolaire 2006

Nombre total d'établissements scolaires (primaires et secondaires)	51 533	1,90% des établissements scolaires en Thaïlande sont supervisés par une LAO
Etablissements scolaires primaires et secondaires supervisés par une LAO	981*	
Nombre total d'élèves de l'enseignement primaire et secondaire	12 810 000	5,90% des élèves thaïlandais sont dans un établissement scolaire géré par une LAO
Nombre d'élèves étudiant dans un établissement géré par une LAO	760 000	
Nombre total d'enseignants employés par le MOE	570 000	6% des enseignants sont dans des écoles gérées par une LAO
Nombre total d'enseignants rattachés à une LAO**	36,000	

Notes: 1) Les chiffres relatifs aux LAO comprennent les *Thesaban*, Bangkok, Pattaya, les PAO *orborjor* et les TAO *orbortor* ; 2) L'année scolaire thaïlandaise débute mi-mai et finit fin février / début mars ; 3) Les chiffres concernant les élèves et les enseignants sont arrondis au 10 000 près.

* Ce chiffre provient du Tableau 3.2 et de la page 60 du rapport de l'OEC (2008). Le tableau 3.2 présente les chiffres comme étant de 2007 alors que la page 60 les place en 2006. Nous pensons qu'il s'agit en fait de l'année scolaire 2006, et que les chiffres ont été publiés en 2007.

** Ce chiffre est issu du tableau 6.1 et comprend les enseignants employés par le MOI et par la *Bangkok Municipal Authority*.

Sources : réalisé par l'auteur d'après les Tableaux 3.4, 3.2, 3.6, 3.3, et 6.1 in OEC (2008)

Près de 70% des élèves scolarisés dans une école gérée par une LAO le sont dans un établissement de niveau primaire, suivi, certes de loin, par le pré-primaire, l'équivalent des écoles maternelles françaises. Le secondaire inférieur (collèges) arrive en troisième position, tandis que le secondaire supérieur est quasi inexistant (**Tableau 33**).

Tableau 33 : Part du niveau scolaire des élèves dans les établissements gérés par les LAO, année scolaire 2006

Niveau scolaire	Proportion par rapport au nombre total d'élèves des écoles gérées par les LAO
Pré-primaire (maternelle)	19.3 %
Primaire	68.3 %
Secondaire	
<i>Inférieur (collège)</i>	11.7 %
<i>Supérieur (lycée)</i>	0.7 %
TOTAL	100 %

Source : réalisé par l'auteur à partir du Tableau 3.3 in OEC (2008)

La grande majorité des établissements scolaires sous responsabilité des LAO sont gérés par les *Thesaban*, la BMA *Bangkok Metropolitan Administration* et Pattaya City. L'administration d'écoles par les LAO en dehors de Bangkok est minime (**Tableau 34**).

Tableau 34 : Type de LAO en charge de l'éducation et nombre d'écoles supervisées par chaque type de LAO (2006)

Type de LAO	Nombre de LAO en charge d'établissements scolaires	Nombre d'établissements scolaires sous supervision des LAO	Nombre moyen d'établissements scolaire par LAO
Municipalités (<i>Thesaban</i>)	156	530	3,4
Pattaya City	1	10	10
Bangkok Metropolitan Administration	1	435	435
Provincial Administrative Organisations PAO (<i>orborjor</i>)	3	3	1
Tambon Administrative Organisation TAO (ou SAO : <i>orbortor</i>)	3	3	1
Total	164	981	6

Source : Tableau réalisé par l'auteur à partir des données présentées dans OEC (2008), Table 3.2 (2007). Il s'agit de chiffres de 2006.

Les établissements gérés par les *orborjor* et les *orbortor* représentent donc une fraction ridicule du nombre total et correspondent à des projets pilotes, faire-valoir de la politique de décentralisation. Au final, les résultats en termes de décentralisation éducative sont bien maigres si l'on se souvient que les *Thesaban*, la BMA et Pattaya City géraient déjà ces établissements scolaires bien avant 1999.

1.2. Décentralisation pédagogique

En parallèle de la décentralisation administrative dont nous venons d'étudier la mise en place désordonnée, le ministère de l'Education a également initié une procédure qu'on peut qualifier de décentralisation pédagogique. L'éducation thaïlandaise avait essuyé de nombreuses critiques, y compris celle de véhiculer des connaissances globales, extérieures, sans lien avec la Thaïlande, ni les besoins et ressources des communautés locales.

La décentralisation pédagogique devait y remédier et le NEA mentionnait dans la section 27 que les établissements scolaires devaient proposer un programme scolaire en relation avec les besoins de leur communauté et de la société, et en accord avec la « sagesse locale » (*local wisdom*)⁶⁶. Ce terme de sagesse locale a fait couler beaucoup d'encre par la suite, cristallisant les aspirations des localistes et un idéal de retour à une communauté primitive, autosuffisante et bienheureuse. Cette phrase du NEA a été interprétée comme devant initier un curriculum scolaire local, c'est-à-dire des enseignements adaptés aux besoins locaux, en complément du curriculum national. Brièvement évoquée dans le NEA de 1999, c'est la pratique qui en a défini à la fois les contours et les effets.

En 2001, le curriculum national mentionnait l'instauration de modules locaux d'enseignement (Ministry of Education, 2001). Un décret ministériel a ensuite précisé que les établissements scolaires devaient offrir un curriculum local à hauteur de 30% de la durée totale d'enseignement (Ministry of Education, 2003). On en est ainsi venu à parler de la clause des 30%. Il nous a paru intéressant d'étudier cette mesure et sa mise en place concrète pour compléter notre compréhension de la manière dont la Thaïlande a retranscrit dans son espace national la notion de décentralisation. Pour ce faire, nous avons mené une recherche de terrain, pour mesurer à la fois comment les personnels en poste avaient appliqué la réforme mais aussi comment les futurs enseignants prenaient en compte les contraintes et les opportunités de la clause des 30%, c'est-à-dire dans quelle mesure ils étaient formés pour développer un curriculum local adapté aux besoins des communautés et en lien avec les ressources locales⁶⁷.

⁶⁶ En thaï : *bhum pun ya chao baan*

⁶⁷ Cette section repose sur la recherche que nous avons menée dans le cadre du CELS et décrite plus en détails, notamment dans sa méthodologie et l'échantillon étudié, dans l'**introduction générale** et l'**Annexe 1**.

Une des motivations de la décentralisation pédagogique était de redonner aux villages la responsabilité de leur instruction à l'instar de ce qu'avait été l'éducation dans la société traditionnelle siamoise. Il s'agissait également de placer l'apprenant au cœur des apprentissages et d'améliorer la qualité des enseignements. Dès 2001, les établissements scolaires thaïlandais ont donc reçu pour consigne de développer un curriculum local et plus de 90% des enseignants de notre échantillon ont répondu « oui » à la question de savoir si oui ou non leurs cours intégraient une dimension locale. 88% des directeurs d'école ont également répondu de façon affirmative à la question demandant si des connaissances locales étaient incorporées dans les cours dispensés dans leur établissement.

Mais cette apparente unanimité a été mise en doute par d'autres réponses. Des enseignants ont, par exemple, confessé que la sagesse locale n'était intégrée que de manière marginale, et qu'il était difficile de le faire. Certains directeurs ont même révélé que la sagesse locale n'était pas vraiment incorporée dans le programme scolaire, mais que, malgré tout, l'école devait montrer des résultats positifs en la matière. La dimension locale des cours constitue en effet un des critères d'évaluation des établissements scolaires, dans le cadre des mesures d'assurance qualité. Chaque année, les écoles doivent rédiger un rapport qualité sur la base de critères établis par le MOE et bien évidemment, il est de bon ton de montrer de bons résultats dans tous les domaines, et le curriculum local en fait partie, comme nous le verrons ci-après.

Le curriculum local devait dynamiser les échanges entre l'établissement scolaire et l'environnement local. Toutefois, dans la pratique, ce sont les enseignants qui ont été les plus impliqués dans la conception du curriculum local mais aussi dans son enseignement. Peu d'acteurs extrascolaires ont répondu « présent ». Certes un nouvel intervenant a vu le jour, l'expert en sagesse locale, mais il a tenu un rôle limité et a contribué à restreindre le spectre d'application du curriculum local à ses seules connaissances. En effet, dépourvus face aux demandes ministérielles, les enseignants ont cherché à savoir ce qu'était cette sagesse locale qu'ils étaient censés transmettre. Ils ont trouvé de l'aide auprès de « gourous » locaux, c'est-à-dire de personnes reconnues dans la communauté comme étant détentrice de connaissances spécifiques, par exemple en matière de médecine traditionnelle, d'artisanat, d'histoire. Au final, les enseignements liés à la sagesse locale ont été restreints aux seules connaissances de ces experts locaux, mettant ainsi l'accent sur des points bien particuliers, et négligeant toutes les autres potentialités.

Pour répondre aux consignes ministérielles, les enseignants ont aussi organisé, en guise d'enseignement local, des visites d'entreprises, de fabriques, de musées, et des participations à des fêtes de village. Certaines écoles ont même transformé le curriculum local en ateliers ponctuels dédiés à la confection de petits objets. Les élèves y jouent en général un rôle minime, par exemple, ils décorent l'objet ou regardent l'expert en sagesse locale fabriquer des bibelots traditionnels, ou des cerfs-volants. L'école procède ensuite à la vente de ces objets, soit à son profit, soit directement au bénéfice des familles des élèves impliqués. Dans de très rares cas, les enseignants et les directeurs ont mentionné qu'ils avaient profité de cette disposition pour mettre en avant les dialectes locaux. En effet, le Thaï central, s'il est la langue véhiculaire des enseignements, n'est pas la langue maternelle de nombreux écoliers. Le curriculum local aurait pu valoriser ces langues régionales et les utiliser pour améliorer la qualité des enseignements, mais ce fut rarement le cas.

Les nouvelles responsabilités des enseignants s'inscrivaient mal dans un paysage administratif peu habitué aux initiatives individuelles. L'administration éducative a tenu un discours sur le curriculum local qui valorisait l'autonomie des enseignants mais dans les faits, n'a pas apporté de soutien significatif, que ce soit en termes financiers ou de formation. En outre, les enseignants thaïlandais ont eu tendance à résister aux nouveaux modes de travail qui leur ont été proposés. Le curriculum local a été appliqué de façon disparate et confuse, et n'a en tout cas pas atteint les 30% escomptés. Au-delà, et dans un aspect plus théorique, la décentralisation éducative en Thaïlande montre la nécessité d'être à « *l'écoute de la polyphonie des temps du politique* », allant du « *rythme haletant du calendrier électoral à celui presque immobile des mentalités* » (Déloye, 2007, p. 23).

2. La revalorisation de l'enseignement technique et professionnel

La décentralisation n'a pas été le seul chantier de la réforme éducative puisque la Thaïlande a souhaité améliorer sa filière d'enseignement technique et professionnel pour réorienter son avantage comparatif et sortir d'une logique de bas coûts de main d'œuvre et d'un régime de « *basse qualification* » (Michel, 2007, p.12).

2.1. La filière technique et professionnelle dans le système éducatif thaïlandais

Le système éducatif thaïlandais est structuré en 6-3-3, c'est-à-dire 6 années de primaire, 3 de secondaire inférieur, et 3 de secondaire supérieur (**Tableau 35**). Depuis la loi de 1999 (ONEC, 1999b), la scolarité est obligatoire pendant 9 ans, entre l'âge de 7 ans et 16 ans (section 17 du NEA), mais l'Etat doit également proposer 12 années d'éducation gratuite (section 10).

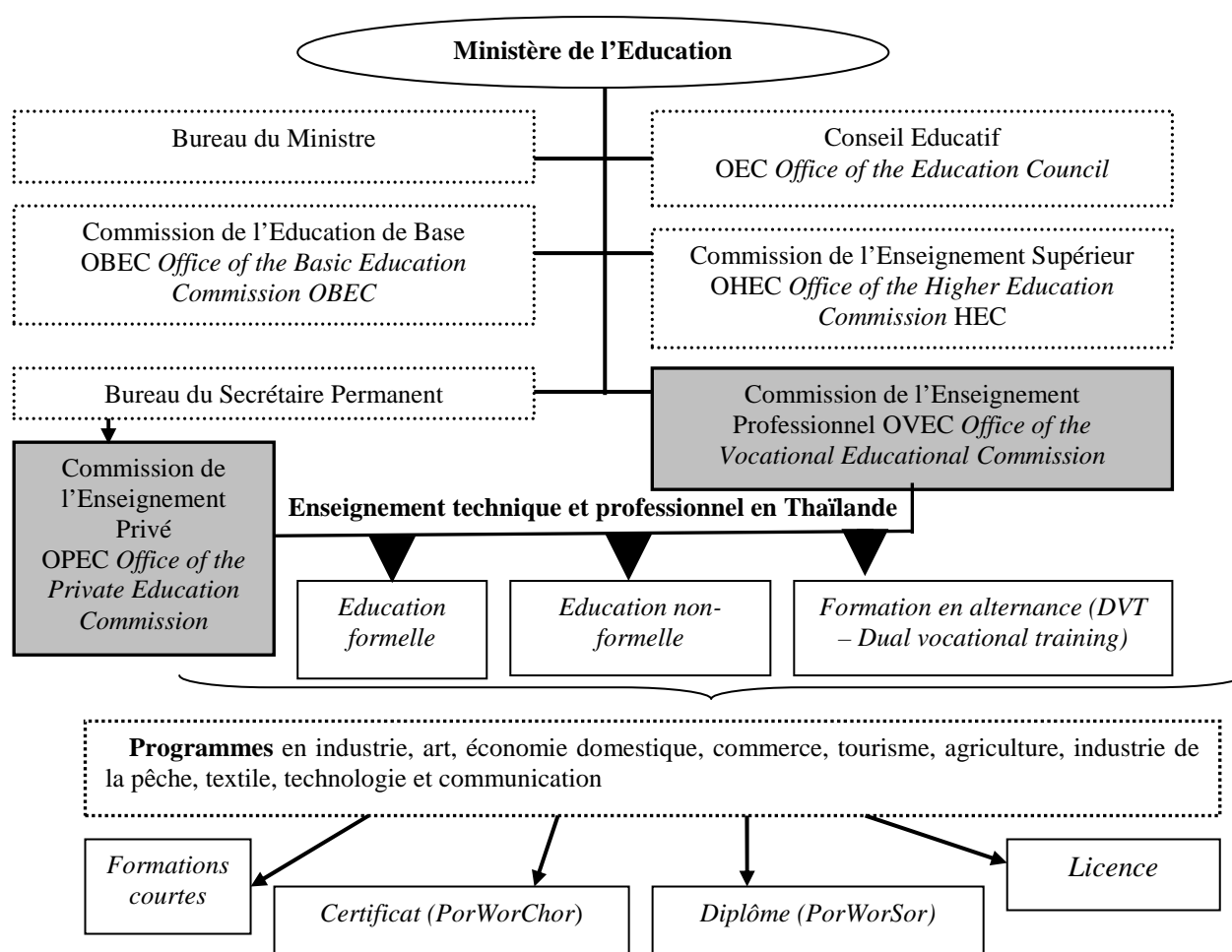
Tableau 35 : Structure du système éducatif thaïlandais (2006)

Age	Grade			
24		Etudiants – après la licence (<i>Graduates</i>)		
23	18			
22	17			
21	16	Etudiants – avant la licence (<i>Undergraduates</i>)		
20	15			
19	14			
18	13			
				Enseignement professionnel supérieur
Examen d'entrée à l'université				
17	12	Mattayom 6	Secondaire supérieur (lycées)	Enseignement technique/ professionnel
16	11	Mattayom 5		
15	10	Mattayom 4		
14	9	Mattayom 3	Secondaire Inférieur (Collèges)	
13	8	Mattayom 2		
12	7	Mattayom 1		
11	6	Prathom 6	Primaire	
10	5	Prathom 5		
9	4	Prathom 4		
8	3	Prathom 3		
7	2	Prathom 2		
6	1	Prathom 1		
5	Pré-primaire			
4				
3				

Source : réalisé par l'auteur d'après Ministry of Education (2005)

L'orientation vers l'enseignement technique et professionnel se fait à partir de *Mattayom 4*, c'est-à-dire la première année de lycée. Cette année est connue en thaï sous le nom de *Mo.4*. L'enseignement technique et professionnel est assuré par des établissements privés et publics, gérés chacun par une Commission du Ministère de l'Education, l'OVEC pour les établissements publics (*Office of Vocational Education Commission*) et l'OPEC pour les établissements privés (*Office of Private Education Commission*). Le **Tableau 36** propose de visualiser cette organisation.

Tableau 36 : Organisation de l'enseignement technique et professionnel en Thaïlande (2008)



Source : tableau traduit par l'auteur, réalisé par Chitrlada Burapharat et Supat Chupradit (2009) et élaboré d'après des informations disponibles sur www.moe.go.th and www.vec.go.th

En 2008, le parlement a voté le *Vocational Education Act*⁶⁸, c'est-à-dire la loi sur l'enseignement technique et professionnel. Les hommes politiques estimaient en effet que, pour embrasser une économie de la connaissance, il fallait redynamiser l'enseignement technique et professionnel. Ce faisant, les politiques éducatives thaïlandaises accordaient une importance nouvelle à un aspect de l'éducation qui avait été jusque-là délaissé. Le niveau des études techniques et professionnelles était relativement bas comme le montre le cas des Universités *Rajamangala*, principaux établissements d'enseignement supérieur technique, qui ne délivraient que, jusqu'à très récemment, des diplômes inférieurs à la licence, équivalent à deux années d'études supérieures⁶⁹.

Une autre option, sur laquelle nous reviendrons, était également de donner des moyens réels de se former professionnellement aux étudiants issus des filières générales, qui attiraient tout de même 69% des étudiants thaïlandais (OEC, 2008). Les filières générales attirent la majorité des étudiants, motivés par les débouchés qu'elles offrent dans l'administration et la politique. Depuis sa création par le roi Chulalongkorn, l'université thaïlandaise a une culture administrative qu'il est difficile de changer. Les politiques éducatives thaïlandaises ont cherché à travailler sur ce point en développant des cursus universitaires en alternance, comme nous le verrons dans le chapitre suivant.

Un autre choix envisageable aurait été aussi de changer radicalement la fonction des entreprises quant à la formation des travailleurs. Le potentiel des étudiants des filières générales aurait ainsi pu être développé dans le cadre de véritables programmes de formation sur le lieu de travail, soit de manière ponctuelle, soit sur le principe d'une formation continue au sein des entreprises elles-mêmes. Cependant, cette option nécessitait un véritable bouleversement qu'il était difficile de mettre en place.

Quoiqu'il en soit, le *Vocational Education Act* a été adopté avec pour objectifs de :

- faciliter la coordination entre les deux commissions en charge de l'enseignement technique et professionnel, mais également entre le MOE et le NESDB (*National Economic and Social Development Board*), organe en charge de la définition des politiques économiques (OVEC, 2008a).

⁶⁸ Vocational Education Act (2008) : *Phra raat cha ban yat gaan aa chee wa seuk saa* (2551)

⁶⁹ En 2005, les Instituts *Rajamangala* ont été promus au rang d'universités, devenant ainsi les Universités *Rajamangala*. Elles ont la charge de la formation supérieure technologique et sont désormais autorisées à délivrer des Bachelor, mais aussi des Master, et à terme des Doctorats.

- améliorer l'image de l'enseignement technique et professionnel, présenté trop souvent comme une voie de relégation pour les élèves n'ayant pas réussi à se maintenir dans le système général, soit du fait de leurs mauvais résultats scolaires, soit par l'impossibilité pour leur famille de financer des études a priori beaucoup plus longues (Burapharat & Chupradit, 2009).

La stratégie adoptée a donc été multiple :

- renforcer les liens entre les institutions en charge de l'enseignement technique et professionnel ;
- relever le niveau des lycées professionnels ;
- attirer des étudiants de l'enseignement général dans les filières techniques supérieures.

Nous nous sommes concentrés sur les deux premiers aspects en nous intéressant au programme des *fix-it centres*. Lancé en 2005, il relevait de la même dynamique qui avait abouti au vote du *Vocational Educational Act* et s'inscrivait aussi dans les discussions en cours depuis 1999.

2.2. Dynamiser l'enseignement technique et professionnel : les fix-it centres

La volonté de dynamiser l'enseignement technique et professionnel partait d'un constat : le niveau d'études des travailleurs thaïlandais était faible et plus de la moitié d'entre eux n'avait pas étudié au-delà de l'école primaire. Cet aspect, handicap dans le cadre d'une économie de la connaissance, était surtout visible dans le milieu rural puisque si en moyenne 17,6% des employés avaient un niveau d'études supérieures, cette proportion tombait à 8,3% pour les campagnes (**Tableau 37**).

Tableau 37 : Proportion (en %) des employés par niveau d'éducation et zones d'emploi (2006)

	Zones municipales (<i>municipal areas</i>)	Hors des zones municipales (<i>non-municipal areas</i>)	Moyenne
Aucune éducation	2,2	4,2	3,2
En-dessous du primaire	22,3	39,3	30,8
Primaire	16,1	24,2	20,15
Secondaire inférieur	15,1	13,6	14,35
Secondaire supérieur	16,3	10,1	13,2
- enseignement général	10,7	7,9	9,3
- enseignement professionnel	5,5	2,2	3,85
- formation enseignant	0,1	0	0,05
Supérieur	26,9	8,3	17,6
- enseignement académique	16,7	3,4	10,05
- enseignement technique	6,8	2,9	4,85
- formation enseignant	3,4	2	2,7
Autres	0,1	0,1	0,1
Inconnu	1	0,2	0,6
Total	100	100	100

Source : tableau réalisé par l'auteur d'après OEC (2008, p.129) et NSO, reports of the Labour Force Survey, Whole Kingdom (July-September 2006).

Avec le programme des « *fix-it centres* », lancé en 2005 par l'administration Thaksin et repris par les dirigeants qui lui ont succédé depuis 2006, les politiques éducatives ont cherché à développer l'éducation des jeunes Thaïlandais résidant en milieu rural en mettant l'accent sur l'enseignement technique et professionnel (Baron-Gutty & Chupradit, 2009a).

Les *fix-it centres* s'appuyèrent sur le réseau des 145 lycées professionnels et techniques publics avec pour but de :

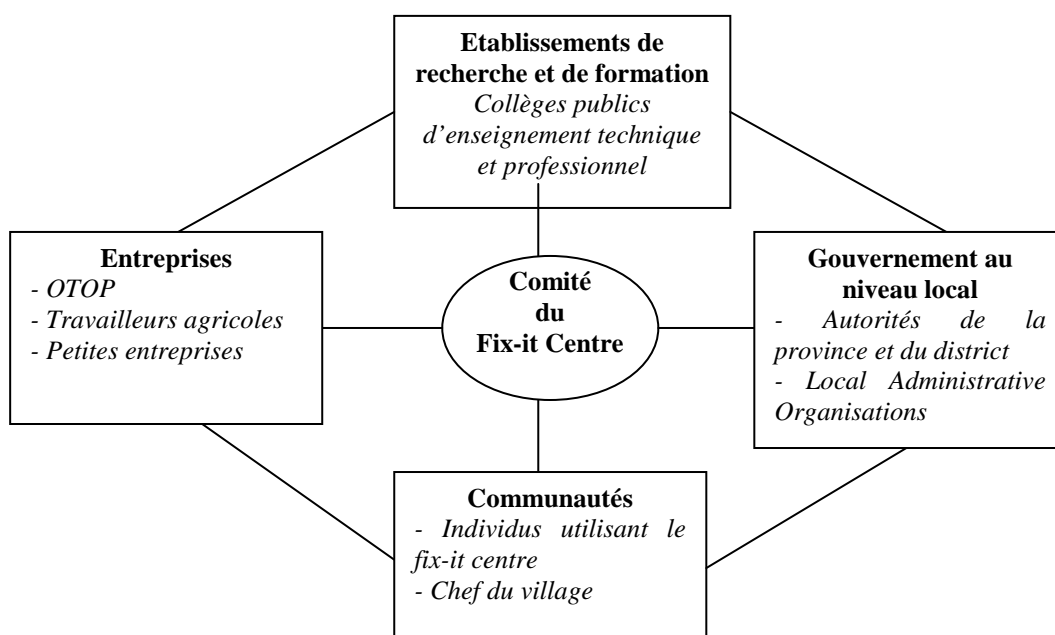
- mettre en place des ateliers de travaux pratiques qui permettraient d'impliquer les élèves dans des activités de réparation et de maintenance (*to fix* en anglais) de différents matériels : agricoles, industriels, électroménagers.
- stimuler la capacité de recherche et développement du pays en utilisant ces établissements disséminés dans tout le pays pour transférer de nouvelles technologies, et en leur donnant l'opportunité, en fonction de leurs capacités, d'être créateur d'innovation (OVEC, 2008b).

Les *fix-it centres* s'inscrivaient en fait dans la continuité d'un autre programme de développement lancé par Thaksin, le projet *otop* : *One Tambon, One Product* (Un district, un produit) qui visait à valoriser dans chaque district un produit spécifique autour duquel toutes les ressources devaient être mobilisées pour en permettre le développement et ainsi associer, dans une spirale vertueuse, le local et le global⁷⁰. Les *fix-it centres* devaient contribuer à cet effort en collectant des informations sur les ressources disponibles localement et en élaborant des bases de données les répertoriant (OVEC, 2005).

Les différentes enquêtes menées dans le cadre de notre travail de terrain nous ont permis de mettre au jour plusieurs éléments⁷¹.

En premier lieu, les *fix-it centres* devaient permettre à des acteurs qui jusque-là travaillaient chacun de leur côté de collaborer selon une organisation applicable à tous les établissements d'enseignement professionnel et technique sous responsabilité de l'OVEC (**Figure 13**).

Figure 13 : Schéma d'organisation des *fix-it centres*



Source : réalisé par l'auteur et publié dans l'Occasional Paper de l'IRASEC (Baron-Gutty & Chupradit, 2009a)

⁷⁰ www.thaitambon.org visité en Mai 2009

⁷¹ Les résultats complets ont été présentés dans l'Occasional Paper publié par l'IRASEC (Baron-Gutty & Chupradit, 2009d).

Cette structure n'est pas sans rappeler celle des clusters industriels, rendue populaire par les travaux de Michael Porter (1998; M. E. Porter, 2001) qui prône une synergie entre entreprises, institutions publiques, centre de recherche, et institutions financières afin de favoriser les découvertes, mais également leur application et leur diffusion⁷².

Cependant, les *fix-it centres*, vu dans ce sens comme une sorte d'équivalents fonctionnels des clusters, différaient sur certains points, et ce, dès le début du programme⁷³. Tout d'abord, il s'agissait de construire une synergie *ex nihilo* et non pas d'aider une synergie en gestation. Ici pas d'émergence spontanée, mais une création de toutes pièces. De plus, le financement du projet reposait sur les seuls fonds publics et n'impliquait pas de partenaires privés. Pour le volet « institutions publiques », on trouvait des représentants des provinces (*jangwat*) et des districts (*amphoe*), mais également les LAO. Une telle organisation laissait présager de nombreux chevauchements de compétences.

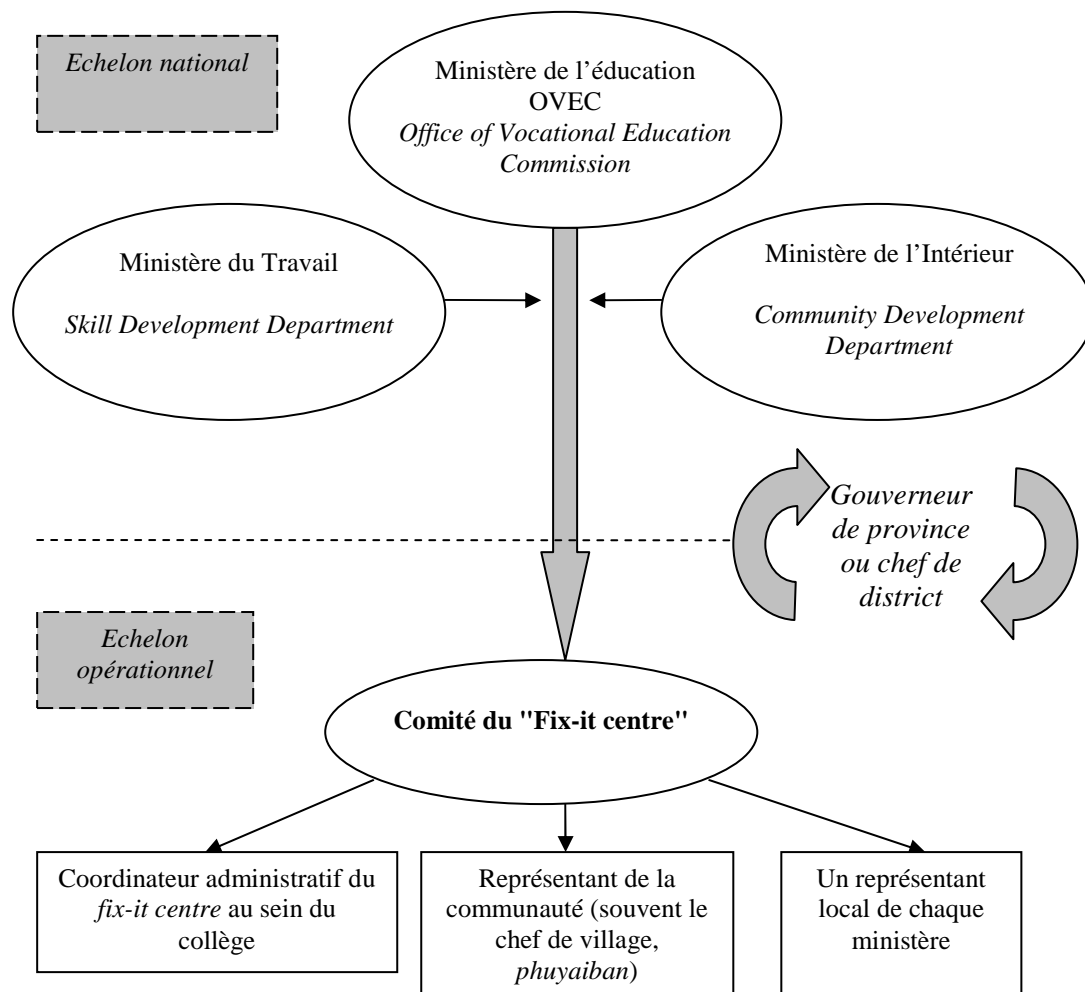
Par ailleurs, les *fix-it centres* devaient également inciter les communautés à devenir auto-suffisantes et moins dépendantes du système capitaliste. Les documents présentant le programme stipulaient que les *fix-it centres* devaient aider les gens à moins dépenser et leur donner la possibilité de réparer leur matériel agricole et leurs produits électroménagers au lieu d'en acheter systématiquement de nouveaux (OVEC, 2005).

Enfin, les *fix-it centres* se retrouvèrent au cœur des velléités de décentralisation administrative puisqu'en impliquant les collectivités locales, ils devaient également leur permettre de monter en puissance. L'organisation théorique d'ensemble était complexe et multi-niveaux (**Figure 14**).

⁷² Pour une étude des clusters industriels thaïlandais, voir le point 2.2 du **Chapitre VIII**.

⁷³ Le parallèle avec les clusters est aussi justifié par le fait que la Thaïlande s'était déjà dotée d'une politique de cluster dès le début des années 2000, comme nous le verrons dans le chapitre suivant. Les *fix-it centres* s'inscrivaient donc dans cette dynamique mais au niveau de l'enseignement secondaire alors que les clusters eux se concentraient sur l'enseignement supérieur et la recherche.

Figure 14 : Organisation théorique des *fix-it centres*



Source : schéma réalisé par l'auteur d'après celui présenté dans une publication précédente (Baron-Gutty & Chupradit, 2009a), sur la base des documents officiels relatifs aux *fix-it centres* et d'informations disponibles sur www.fixit-center.net

Pour étudier le fonctionnement réel et l'impact du programme, nous avons choisi de nous concentrer sur un cas donné, les *fix-it centres* n'ayant pas fait l'objet, à notre connaissance, de travaux de recherche conséquents. Nous avons sélectionné un *fix-it centre* de la région de Chiang Mai. Il s'organisait autour d'un collège technique, regroupant 1300 étudiants, préparant deux certificats : le *Porworchor* (fin des études secondaires techniques) et le *Porworsor* (obtenu après deux années d'études techniques supérieures). Ce *fix it centre* avait été lancé dans la phase 1 du programme⁷⁴.

⁷⁴ La phase 1 avait commencé au second semestre 2005 avec des projets pilotes de six mois, suivis d'une période d'évaluation. La phase 2 a commencé en 2008 et devrait s'achever en 2011.

Comme il était prévu dans les directives ministérielles, un *fix-it centre committee* avait été créé et regroupait sur le papier, les représentants des différentes institutions concernées avec pour rôle d'impulser une dynamique au groupement. Mais, dans le cas que nous avons étudié, le comité s'est réuni de façon plus qu'occasionnelle et n'a pas contribué à donner un élan au *fix-it centre*. Les réalisations concrètes ont été laissées à l'initiative du collège ; les enseignants ont été impliqués, mais sans coordination et sans qu'un responsable précis ne soit nommé. De son côté, le chef de village a joué un rôle actif dans le projet en faisant le lien entre le collège et les personnes vivant dans le voisinage.

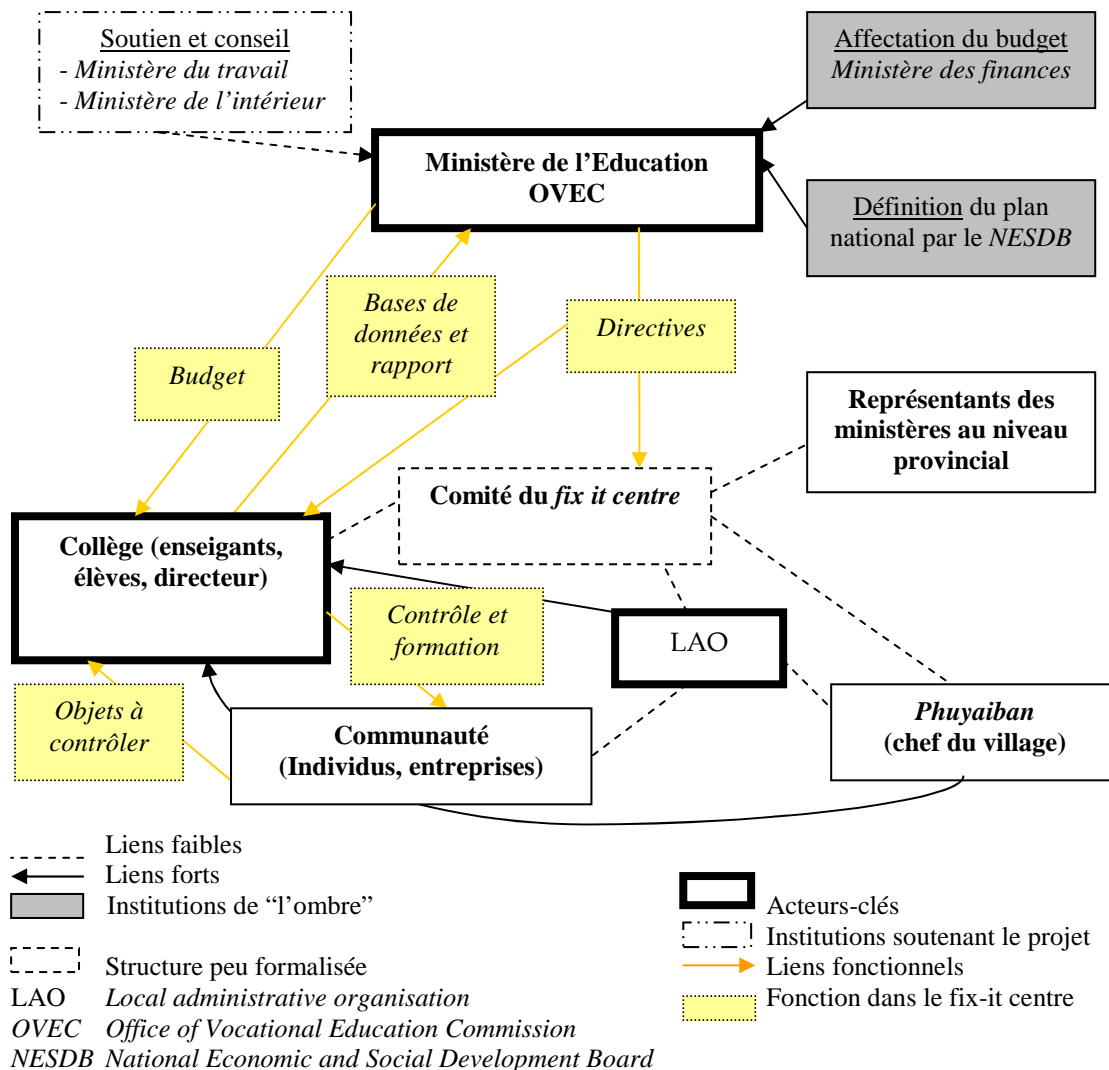
Le collège a organisé son *fix-it centre* sur le mode d'ateliers mensuels, organisés un samedi par mois dans l'établissement. A cause de contraintes budgétaires, tous les étudiants n'ont pas participé à cet atelier. Les participants ont été sélectionnés sur la base de leurs résultats scolaires, de leurs compétences et de leur capacité à travailler en équipe.

Les activités effectuées ont elles aussi été restreintes. La plupart du temps il s'est agi de contrôler des appareils apportés par le voisinage. Parfois les étudiants les ont réparés.

En outre, le collège a décidé d'utiliser ces ateliers pour proposer une formation aux gens du voisinage, visant à leur apprendre comment réparer eux-mêmes leur petit électroménager et leur matériel agricole.

Le *fix-it centre* s'est organisé en sessions ponctuelles et les acteurs pressentis dans les directives n'ont pas été les mêmes que ceux agissant au quotidien. Les ministères de l'Intérieur et du Travail ont été peu présents alors que le ministère des Finances a été influent, car c'est lui qui a décidé d'allouer ou non des fonds. La **Figure 15** reprend les différentes conclusions auxquelles nous avons abouties quant à l'organisation réelle.

Figure 15 : Organigramme montrant les fonctions et les liens dans le *fix-it centre* aux niveaux opérationnel et national



Source : traduit par l'auteur d'après Baron-Gutty & Chupradit (2009a)

Les enseignants ont été peu motivés par le projet et les activités menées sont restées éloignées des objectifs de recherche et développement puisque les participants ont contrôlé les appareils, les ont réparés (rarement) et n'ont pas produit de nouvelles connaissances. Un des points positifs a été que le voisinage a pris conscience de l'intérêt d'avoir un collège technique et professionnel à proximité et les gens n'ont d'ailleurs pas hésité à venir pour faire réparer leurs appareils défectueux. Mais en fait peu d'entre eux connaissaient l'objectif originel des *fix-it centres*. Certains souhaitaient même que les sessions de formation organisées le samedi deviennent une sorte de *community learning centre*, permettant d'en apprendre plus sur le travail agricole voire la médecine traditionnelle. Un tel élargissement,

s'il était effectué, ne manquerait pas d'éloigner le *fix-it centre* encore un peu plus de ses objectifs initiaux.

3. Le développement de l'assurance qualité

Après la décentralisation et la dynamisation de l'enseignement technique et professionnel, la troisième voie de réforme de l'enseignement primaire et secondaire a été la promotion de l'assurance qualité au sein des établissements scolaires. Le monde éducatif a importé de celui de l'entreprise des pratiques d'assurance qualité qui soumettent les établissements scolaires à des audits internes mais aussi externes, basés sur des indicateurs mesurant leurs performances dans les missions qui leur ont été confiées. Ces pratiques ont contribué à normer le monde éducatif, lui faisant vivre une tension entre standards universalisant et critères contextualisés. A travers le NEA de 1999, la Thaïlande est entrée de plain pied dans cette pratique, en créant un bureau chargé de l'assurance qualité en termes éducatifs, l'ONESQA.

3.1. Education et démarche qualité

Le NEA s'inscrit dans un désengagement de l'Etat du monde éducatif suivant en cela la logique néolibérale. L'Etat est amené à délaisser ses fonctions d'enseignant pour remplir celles d'éducateur, c'est-à-dire qu'au lieu d'employer directement des enseignants, il va déléguer leur gestion et leur rémunération à d'autres acteurs, privés, ou décentralisés⁷⁵. Mais il va continuer à jouer un rôle en tant que superviseur. Il doit dans cette optique garantir que l'éducation délivrée sera de qualité. C'est dans ce cadre qu'a été créé l'ONESQA, *Office for National Education Standards and Quality Assessment*, institut public indépendant, établi par décret royal en 2000⁷⁶.

⁷⁵ Cette définition diffère de celle proposée par Hélène Buisson-Fenet et Xavier Pons (2011) car ils considèrent que l'Etat éducateur existe depuis longtemps mais traverse désormais une « *recomposition* » de ses modalités d'action (p.11). Sur ce point, nous rejoignons donc leur position notamment dans l'étude des changements des modes de régulation éducative et de l'importance que l'Etat a à jouer dans la production de normes.

⁷⁶ Il est connu en Thaïlande sous son acronyme ส.ม.ศ. prononcé [somo-so]

Sa principale mission a été d'assurer un audit externe de tous les établissements éducatifs, du primaire au supérieur, en toute impartialité. En effet, jusqu'en 2000, des audits avaient lieu mais uniquement en interne. Les procédures étaient bien connues par les différents acteurs et les évaluations étaient pratiquement toujours positives. En combinant une démarche qualité interne et externe, les établissements thaïlandais sont entrés dans un processus de planification, d'évaluation, de vérification et certains sont même allés jusqu'à la certification ISO, la reconnaissance ultime en termes d'assurance qualité puisqu'il s'agit d'une accréditation au niveau international⁷⁷.

Douze centres régionaux d'assurance qualité ont été créés à travers le pays. Ils sont hébergés dans les universités publiques (ER9_11JUN2009). Le **Tableau 38** présente ces centres en donnant leur localisation institutionnelle et géographique.

Tableau 38 : Centres régionaux de l'ONESQA (2009)

Région	Localisation
Nord	Chiang Mai University Lampang Rajabhat University Naresuan University
Nord Est	Ubon Ratchathani Rajabhat University Khon Kaen University
Bangkok	Chulalongkorn University Phranakhon Si Ayutthaya Rajabhat University
Sud Est	Rajabhat Rajangarindra University
Sud	Songkhla Rajabhat University Prince of Songkla University Suratthani Rajabhat University Kanchanaburi Rajabhat University

Source : tableau réalisé par l'auteur d'après des données de l'ONESQA-CM

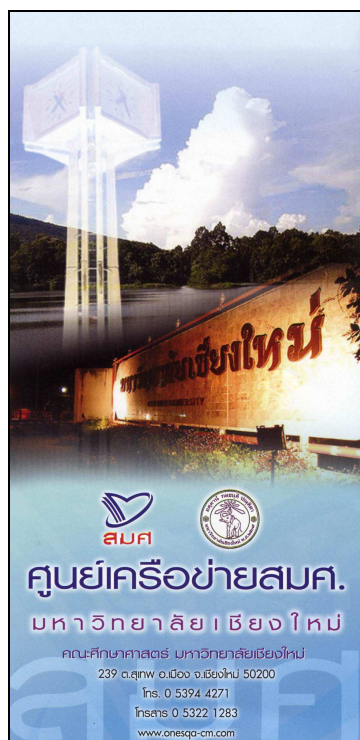
A l'université de Chiang Mai, un des centres régionaux de l'ONESQA a donc été établi, nommé l'ONESQA-CM (CM pour Chiang Mai). Il a comme fonction principale de

⁷⁷ Par exemple, l'université MaeJo de Chiang Mai a fait certifier son service administratif. Voir http://www.business-in-asia.com/thailand/th_edu.html pour une liste détaillée des établissements d'enseignement ayant obtenus une certification.

superviser la formation des futurs auditeurs externes qui assureront l'évaluation des établissements scolaires. Son champ d'action s'étend sur différentes provinces : Chiang Mai, Chiang Rai, Payao et Mae Hong Son. Bien souvent, l'ONESQA-CM n'agit que comme organisateur des sessions de formation, les formateurs provenant de Bangkok. Les candidats au poste d'auditeur viennent de différents horizons : jeunes diplômés, employés de l'ONESQA. Ils doivent réussir un test dont l'inscription est payante. Ensuite l'ONESQA valide ou non leur candidature.

Tous les membres de l'ONESQA-CM sont issus de l'université de Chiang Mai. Ils en sont fraîchement retraités car ils n'ont pas le droit d'être à la fois employés par l'université et membres de l'ONESQA-CM. Cette contrainte a été instaurée pour éviter les conflits d'intérêts. Seule la secrétaire est une employée de l'ONESQA, les autres travaillant sur le mode du volontariat. Intervenant en tant qu'expert, ils sont néanmoins indemnisés pour les interventions qu'ils effectuent. L'ONESQA-CM est indépendante de l'université qui l'héberge et quand l'université de Chiang Mai doit être évaluée en externe, ce sont alors des experts venant de Bangkok qui réalisent l'audit (ER9_11JUN2009). A titre illustratif, la **Figure 16** reproduit la brochure de présentation de l'ONESQA-CM sur laquelle les logos de l'ONESQA et de l'université de Chiang Mai sont associés.

Figure 16 : Brochure de présentation de l'ONESQA-CM



Source : ONESQA-CM

Les activités d'assurance qualité en termes d'éducation attirent également de plus en plus d'entreprises privées qui proposent leurs services pour permettre aux établissements scolaires de réussir leurs évaluations. Elles agissent en tant que consultant, et dispensent des conseils qui se cantonnent souvent à suggérer de mettre en place un système de classement efficace pour permettre de retrouver les documents qui seront ensuite demandés lors des différents audits. Mais l'ONESQA tente de mettre de l'ordre dans ces pratiques car de nombreux consultants sont également des employés de l'ONESQA ou des auditeurs qui interviendront ensuite dans les établissements concernés.

3.2. Audits et qualité de l'éducation

L'ONESQA a réalisé la première phase de l'audit externe entre 2000 et 2005, la deuxième s'est déroulée de 2006 à 2010. Elles ont concerné les établissements privés et publics, du primaire au supérieur. Les critères pour l'enseignement supérieur s'organisaient en huit catégories, regroupant 28 indicateurs, majoritairement statistiques (**Tableau 39**). Seulement 5 étaient descriptifs, le but de ce choix était de permettre une comparaison objective entre des entités très différentes, sur la base de critères quantifiables comme le nombre d'étudiants, de disciplines, etc.

Tableau 39 : Catégories des indicateurs « qualité » / Audit ONESQA Phase 1 / Enseignement supérieur

Qualité des diplômés / <i>Quality of Graduates</i>	4 indicateurs
Apprentissage / <i>Learning Process</i>	4 indicateurs
Ressources pour l'apprentissage / <i>Learning Support Resources</i>	5 indicateurs
Recherche et innovation / <i>Research and Innovation</i>	4 indicateurs
Services universitaires / <i>Academic Services</i>	2 indicateurs
Conservation de l'art et de la culture / <i>Preservation of Art and Culture</i>	2 indicateurs
Administration et Gestion / <i>Administration and Management</i>	5 indicateurs
Système interne d'assurance qualité / <i>Internal Quality Assurance System</i>	2 indicateurs

Source : traduit par l'auteur d'après Rachavarn (2005)

Pour l'éducation dite de base, c'est-à-dire le primaire et le secondaire inférieur, on avait trois catégories, regroupant 53 indicateurs (**Tableau 40**).

Tableau 40 : Catégories des indicateurs « qualité » / Audit ONESQA Phase 1 / Education de base

Apprenants (développement physique, spirituel, intellectuel et social) / <i>Learners (physical, spiritual, intellectual and social development)</i>	22 indicateurs
Processus administratifs et pédagogiques / <i>Process (administrative and teaching-learning processes)</i>	21 indicateurs
Apports (caractéristiques ou niveau de préparation des administrateurs, des enseignants et du curriculum scolaire) / <i>Inputs (characteristics or readiness of administrators, teacher and the curriculum)</i>	10 indicateurs

Tableau réalisé par l'auteur d'après les informations présentées par Somwung (2007)

Nous n'avons malheureusement pas pu avoir accès aux résultats détaillés de la seconde phase d'audit externe qui nous auraient permis de suivre les évolutions dans le temps. A défaut, nous nous concentrons ci-après sur ceux relatifs à la phase 1 et à l'éducation de base. Sur les 36 115 établissements recensés, 35 134 ont été audités par l'ONESQA. Les résultats ont montré que plus de 20 000 d'entre eux n'étaient pas au niveau des critères établis (**Tableau 41**).

Tableau 41 : Résultats des établissements scolaires à la phase 1 de l'Audit ONESQA (2000-2005) selon leur tutelle de rattachement (OBEC, OPEC, DOLA, OEBM), en nombre d'établissements et en pourcentage

	En nombre d'établissements				En pourcentage			
	Bon	Correct	Faible	Total	Bon	Correct	Faible	Total
OBEC	10 136	20 178	580	30 894	33	65	2	100
OPEC	1 305	1 361	68	2 734	48	50	2	100
DOLA	267	233	6	446	54	45	1	100
OEBM	377	53	0	430	88	12	0	100

OBEC : *Office of Basic Education Commission*

OPEC : *Office or Private Education Commission*

DOLA : *Department of Local Administrations*

OEBM : *Office of Education Bangkok Metropolis*

Source : tableau réalisé par l'auteur à partir des données proposées par Somwung (2007)

Ce tableau permet de faire un lien avec le problème de la décentralisation administrative dont il a été question précédemment. Il montre en effet que près de 96% des établissements scolaires évalués étaient sous le contrôle du MOE au moment de la phase d'évaluation (2000-2005), les autres acteurs se partageant une part congrue de la gestion de l'éducation. L'OBEC et l'OPEC sont des commissions du MOE, et l'OBEC est surreprésentée, biaisant les résultats car 32% des 30 000 établissements ne sont pas comparables à 45% de 450 établissements. Des conclusions ont pourtant rapidement été tirées. Le MOE ne parvenait pas à proposer une éducation de qualité, l'audit externe de l'ONESQA montrant l'échec des écoles gérées par le MOE à offrir une bonne éducation. Les solutions proposées coulèrent de source, les LAO et les acteurs privés devaient être plus impliqués dans l'éducation (Bunnag, 2008).

En juin 2010, la troisième phase d'évaluation des établissements scolaires a été lancée. La phase 1 a mis en avant certaines carences mais peu d'actions correctives ont été menées et la presse a relayé des informations sur la phase 2 mettant en avant les mêmes problèmes. En effet, il n'existe pas de véritables sanctions pour les établissements à la traîne et des mesures efficaces sont difficiles à mettre en application.

Cependant, ces résultats montrent qu'il devient désormais indispensable de bien distinguer l'accès à l'éducation de celui à une bonne éducation. Accéder à des connaissances est de plus en plus facile aujourd'hui en Thaïlande, mais leur qualité et celle de leur transmission sont loin d'être acquises. La mise en place d'indicateurs qualité et de processus d'audits externes ne garantit pas non plus la qualité du système éducatif.

Ceci dit, définir ce qu'est une éducation de qualité n'est pas chose simple⁷⁸ et nous avons d'ailleurs été confrontés à cette difficulté au cours de nos entretiens. La prise en compte d'indicateurs en grande majorité statistiques a certes permis une comparaison des établissements scolaires et dans le cas de la Thaïlande a montré que la plupart ne remplissaient pas les critères fixés. Mais ces indicateurs statistiques, appliqués à l'identique à des réalités différentes, tendent également à réduire les spécificités et à uniformiser les dimensions de l'éducation.

La majorité des réponses que nous avons obtenues dans nos enquêtes ont mis en avant deux caractéristiques d'une éducation de bonne qualité : assurer le développement individuel

⁷⁸ L'UNESCO a consacré un rapport intéressant s'attachant à comprendre ce qu'est la qualité de l'éducation (UNESCO, 2004).

des enfants, et leur permettre de développer une capacité à raisonner de façon autonome. Cependant, comme le **Tableau 42** le présente, parmi les enseignants et les étudiants que nous avons interrogés, la majorité estime que l'éducation dans son ensemble est correcte, voire peu satisfaisante, tandis que bien peu la trouvent bonne.

Tableau 42 : Perception de la qualité de l'éducation en Thaïlande / entretiens « enseignants » et « étudiants » (2008-2009)

<i>Dans l'ensemble, comment jugez-vous la qualité de l'éducation en Thaïlande ?</i>			
Etudiants		Enseignants	
Bonne	1	Bonne	1
Correcte	10	Correcte	10
Peu satisfaisante	5	Peu satisfaisante	5
Mauvaise	0	Mauvaise	1
	16		17

Source : résultats obtenus d'après les entretiens menés par l'auteur entre mars 2008 et juin 2009 (voir **introduction générale** pour plus de précisions)

Cette perception, bien que non généralisable compte tenu du faible échantillon, rejoint celle qui avait conduit au vote de la loi de 1999. La réforme partant en effet, rappelons-le, du constat que l'éducation avait échoué dans ses missions, que l'institution scolaire ne permettait pas de transmettre efficacement des connaissances et de former les travailleurs nécessaires au développement dans son ensemble du pays.

Cependant, force est de constater que dix ans après, le sentiment semble toujours le même : les enfants thaïlandais n'apprennent pas grand chose ou mal à l'école. La démarche qualité qu'implique le NEA aurait même renforcé certains aspects négatifs. Ainsi, un des étudiants que nous avons interrogé et qui travaillait à temps partiel dans un institut spécialisé dans les cours de soutien scolaire (*private tutoring*) constatait que : « A l'école, le contenu qui est enseigné aux élèves ne leur permet pas de réussir » (S15_04JUN2009). Il allait même plus loin dans la critique en disant que cette situation était voulue par les enseignants qui cherchaient ainsi à rendre obligatoire les cours de soutien privés, qu'ils assuraient eux-mêmes en dehors de l'école et pour lesquels ils se faisaient payer en plus. Sans ces cours, impossible

de réussir aux différents examens, formatés, basés sur des questionnaires à choix multiples et s'apparentant à un exercice de reconnaissance d'énoncés et de réponses-types.

Il rejoignait ainsi la critique formulée par Prathoomporn Vajarasthira, professeure en Science Politique à l'université Chulalongkorn (Cité in Kemasingki, 2009, p.3). Pour elle, les *rongrian kwuad wicha*, les cours de soutien, devraient être abolis car avec le système mercantile qui s'est développé autour de ces pratiques, « *les parents payent, les enseignants fournissent des résumés, des résultats d'examens, ou simplement font le travail qu'ils devraient faire pendant les heures d'école et les élèves obtiennent de bonnes notes* »⁷⁹.

Dans le cadre de l'assurance qualité, la mise en place du curriculum local est également un élément sur lequel on peut s'interroger. En effet, comme nous l'avons vu dans le point **1.2** de ce chapitre, les actions menées ont été totalement laissées à l'initiative locale, le plus souvent celle des enseignants qui n'y avaient pas été préparés. Même si les établissements scolaires ont eu recours à des experts en sagesse locale qui sont aujourd'hui accrédités par le MOE dans une logique d'assurance qualité (OEC, 2008), les programmes développés au titre du curriculum local apparaissent comme discontinus, irréguliers et hasardeux. Outre les exemples déjà cités, dans le point **1.2**, certaines personnes interrogées ont expliqué que des journées d'activité (danse, atelier, visite d'entreprise) avaient été organisées pendant l'année pour valider les obligations relatives à cette partie du programme scolaire. D'autres établissements ont bricolé une réponse originale aux demandes en termes de curriculum local. En Isan⁸⁰, des écoles ont utilisé la possibilité de moduler les matières proposées pour mettre l'accent sur l'apprentissage de l'anglais qui, pour elles, était indispensable pour soutenir le tourisme et communiquer avec les *farangs*, les touristes étrangers (ER6_02APR2009). Quelles que soient les options prises, les établissements ont pu valider le critère qualité lié au curriculum local qui, rappelons-le, devait représenter 30% du cursus.

Autre élément qui bien que n'étant pas propre à la Thaïlande y prend une dimension particulière concerne les nombreux rapports d'évaluation et leur contenu. Chaque année, l'établissement scolaire présente son rapport d'évaluation. Il va bien sûr tout mettre en œuvre

⁷⁹ C'est nous qui traduisons : *Parents pay the money, teachers supply shortcuts, exam results, or simply do their job which they should do during school hours and students get good grades.*

⁸⁰ Région du Nord-est de la Thaïlande

pour remplir les critères et mettre en avant sa réussite aux différents indicateurs mis en place par l'ONESQA.

Rédiger le rapport prend beaucoup de temps, qui est pris sur celui qui devrait être consacré à l'enseignement. La réforme s'étant faite en conservant le même personnel, formé selon une culture de fonctionnaire, ils n'hésitent pas, pour justifier leur place dans le nouvel environnement qui se met en place, à réclamer des justificatifs et des rapports supplémentaires, même s'ils sont inutiles.

Cet exemple illustre la thèse selon laquelle la diminution du cadre national entraîne une augmentation de certification, de standardisation, d'audits qui accentue la bureaucratie. En s'appuyant sur Weber et Polanyi, Béatrice Hibou (2009) a ainsi bien expliqué que la sortie d'une administration publique engendre un accroissement de la bureaucratie.

La configuration néolibérale actuelle, c'est donc à la fois de la décharge, un processus de bureaucratisation au double sens du terme, au sens, que je dirais wébérien, de pratiques, de constructions juridico-administratives non restreintes à l'Etat, englobant donc les entreprises et la société capitaliste toute entière, et au sens polanyien du terme, d'inflation législative et administrative destinée à surmonter les obstacles à l'extension de la marchandisation, terre, argent, travail, sécurité aujourd'hui.

Paradoxalement, l'intensification du capitalisme engendre une inflation de procédures de régulation, d'évaluation, de normalisation pour justement assurer une bonne qualité du service rendu. Les normes et les critères ainsi mis en place sont censés être plus efficaces que le système administratif d'Etat si vertement décrié par les tenants du capitalisme. Le marché ne signifie donc pas la fin de l'administratif mais au contraire son renforcement. Cette caractéristique est bien visible dans le système éducatif thaïlandais. La bureaucratie est présente à chaque moment et les enseignants passent plus de temps à préparer des dossiers et des audits qu'à produire des connaissances ou à les transmettre, contribuant sans doute à renforcer la perception déjà largement répandue d'une éducation de qualité insuffisante.

*

* *

La mise en place de l'assurance qualité externe a eu pour effet de quantifier et de standardiser l'éducation sans pour autant en garantir la qualité et n'a pas permis de freiner le développement d'une éducation de l'ombre, d'une *shadow education*, en parallèle de l'école

traditionnelle (Bray, 2009). La décentralisation éducative a produit une désarticulation tant au niveau de son pilotage qu'en termes pédagogiques. Elle était censée apporter efficacité et bonne gouvernance mais en soi, l'accroissement du nombre d'écoles gérées par les LAO ne pouvait pas être le gage d'une gouvernance désintéressée et efficace, tant en termes d'utilisation des finances publiques que de démocratisation de l'exercice politique.

Les organisations internationales mettaient en avant la nécessaire décentralisation des établissements scolaires, la Thaïlande en a effectuée une, du moins sur le papier pour satisfaire certains de ses bailleurs de fonds et montrer une image moderne de son école. La décentralisation thaïlandaise s'apparente dès lors plus à une opération de communication et à une gesticulation rhétorique qu'à une volonté réelle de déléguer la gestion éducative. En donnant le choix aux écoles de choisir qui du MOE ou du MOI les administre, elle a favorisé l'arbitraire mais également développé des pratiques de corruption en plus de celles qui existaient déjà auparavant. Les LAO ont cherché à attirer par tous les moyens le plus d'établissements possibles pour faire valoir de leur utilité et de leur efficacité dans la gestion éducative.

La faible qualité de l'enseignement dispensé dans les établissements scolaires a conduit les parents à se positionner stratégiquement dans ce nouvel environnement. Ils ont opté pour un investissement dans des cours de soutien privé. En privilégiant les séances de soutien scolaire et les cours particuliers, ils ont fait de l'enseignement un acte individuel, et non plus national et collectif. On assiste en Thaïlande à une profusion d'entreprises spécialisées, petites ou grandes, filiales de grandes sociétés ou petites firmes créées par des enseignants en poste. L'extension de ces pratiques de tutorat conduit à s'interroger sur deux éléments :

- la justice sociale car tous les écoliers n'ont pas les mêmes possibilités de participer à ces compléments scolaires ;
- le contenu des enseignements car ce système alimente des méthodes qui font plus appel à la mémoire qu'à l'intelligence.

Les réformes éducatives étaient censées mettre l'apprenant au centre des enseignements, et lui donner les moyens d'apprendre à apprendre. Mais avec le foisonnement de centres de soutien privés, on assiste à un formatage des formations. Elles sont fléchées et doivent par exemple permettre de réussir le concours d'entrée à l'université ou bien d'obtenir de bonnes notes dans certaines matières.

Etant donné que c'est souvent l'enseignant en poste qui assure les cours de soutien payant, il garde une partie des connaissances à transmettre pour ces cours du soir, déséquilibrant l'accès à une bonne éducation, entre ceux qui peuvent se payer des cours du soir et ceux qui ne le peuvent pas. En fragmentant le système scolaire, la réforme a pérennisé et accru les stratifications sociales et les élèves les plus fragiles n'accéderont bientôt plus qu'à des écoles publiques dotées de peu de moyens et attirant les enseignants qui n'auront pas pu se caser dans des établissements plus prestigieux et plus rémunérateurs. Et ils ne pourront pas se payer des cours de soutien pour contrebalancer cette situation. Le bachotage n'est donc pas le seul risque du système que la réforme a produit ; il pose de véritables questions en termes de justice sociale.

Chapitre VIII : La réforme de l'enseignement supérieur

« Les universités du monde entier sont soumises à la même frénésie de « réformes », où l'on retrouve, certes avec des variations, les mêmes outils de la contre-révolution néolibérale : pilotage par les objectifs, partenariats public-privé, etc. Pourtant, les exigences de rentabilité ne vont-elles pas à l'encontre de la libre émergence des savoirs et de leur partage raisonné ? » (Vinokur & Sigman, 2010)

La loi de 1999 a également donné naissance à de nombreuses initiatives dans l'enseignement supérieur thaïlandais, elles aussi s'inscrivant dans le paradigme de l'éducation de la mondialisation. Un des objectifs affichés était de stimuler le potentiel technologique de la Thaïlande à travers le renforcement des liens entre entreprises et établissements d'enseignement supérieur que ce soit pour former une main d'œuvre plus en phase avec les besoins des firmes, et notamment des multinationales, ou pour permettre aux universités de participer pleinement à la restructuration du système national d'innovation. La volonté était de faire entrer le pays dans l'économie de la connaissance, en relevant le défi d'une montée en gamme vers des productions de haute technologie mais aussi en intégrant la R & D, et de se maintenir comme une localisation intéressante pour les investissements industriels étrangers. Dans ce contexte, les universités publiques ont pris une nouvelle trajectoire, celle de l'autonomie financière et académique, et sont devenues, sur le papier du moins, membres des clusters industriels créés par le gouvernement.

1. Autonomie des universités et formations en alternance

La question de l'autonomie des universités publiques thaïlandaises n'était pas nouvelle et avait été soulevée dès les années 1970. Cependant, les années 1990 lui ont donné une toute autre dimension en l'insérant dans le paradigme politique néolibéral, et la loi de 1999,

soutenue par les partisans d'une éducation efficace et rentable, a cherché à sortir les universités publiques du carcan de l'administration d'Etat et à les rapprocher du monde de l'entreprise.

1.1. Autonomie universitaire, résistances et acceptation

En 1970, de nombreuses voix s'étaient élevées pour dénoncer un système universitaire inégalitaire et élitiste qui laissait de côté une grande majorité de jeunes gens qui auraient voulu étudier mais ne le pouvaient pas faute de places dans les universités et du fait d'examens d'entrée discriminants pour les jeunes issus des campagnes ou de classes sociales défavorisées. Ces critiques s'intégraient dans des revendications démocratiques contre le pouvoir militaire et l'émergence d'une conscience politique que nous avons détaillées dans le **Chapitre V**. Elles avaient alors conduit à la création de deux universités dites « ouvertes » : *Ramkhamhaeng University* en 1971 et *Sukhothai Thammathirat Open University* en 1978. L'inscription y était ouverte à tous, sans examen d'entrée, et la durée des études y était modulable en fonction des disponibilités des étudiants⁸¹.

Une autre voie de réforme envisagée était l'autonomie des universités publiques, pour leur permettre de s'affranchir de la tutelle centrale du ministère des Affaires universitaires et ainsi de la mainmise des militaires sur le pouvoir. Puey Ungphakorn milita avec ferveur pour l'autonomie mais il ne réussit pas à obtenir gain de cause car les universités concernées s'y opposèrent farouchement (The X file, 2002). La fin dramatique du printemps démocratique, particulièrement le massacre d'étudiants dans l'université de Thammasat, dont Puey était alors recteur, enterra la proposition pendant de longues années.

En 1990, un rapport du ministère des Affaires universitaires (MUA, 1990), basé sur les conclusions d'une étude de l'USAID⁸², conclut que les universités publiques, bureaucratiques dans leur administration et leur gestion des ressources humaines, devaient devenir autonomes. L'autonomie des universités publiques thaïlandaises revenaient sur le devant de la scène politique mais pour des raisons différentes de celles des années 1970. La demande de plus d'autonomie ne s'inscrivait désormais plus dans une critique du pouvoir autoritaire mais dans le cadre de nouvelles thématiques néolibérales comme l'efficacité et la rentabilité.

⁸¹ Ces universités ouvertes sont toujours en activité aujourd'hui et attirent un grand nombre d'étudiants.

⁸² United States Agency for International Development

En 1997, l'intervention de la Banque mondiale dans les affaires courantes de la Thaïlande suite à la crise, et ses exigences en termes budgétaires appuyèrent le mouvement en faveur d'une autonomie des universités⁸³. La loi de 1999 entérina cette nouvelle orientation en faisant de l'autonomie des universités thaïlandaises une obligation législative, l'idée étant d'avoir un enseignement supérieur ouvert à tous sans que celui-ci ne soit financé par tous.

Le ministère des Affaires universitaires définit une feuille de route qui devait permettre aux universités publiques d'atteindre l'autonomie en 2002, ce changement de statut devant être matérialisé par le vote d'une loi spécifique au Parlement (**Tableau 43**). En effet, les universités étant des établissements publics, elles ne pouvaient pas changer de statut sans une validation au cas par cas par le Parlement.

Tableau 43 : Processus pour l'autonomie des universités au niveau du MUA (1998)

Activité	Délai de réalisation	Résultats	Agence en charge
(1) Rendre familier les principes administratifs d'une université autonome grâce aux activités suivantes : - réunions, séminaires, brainstorming avec les institutions ; - attirer l'attention de la communauté universitaire sur les principes ; - rédiger le plan d'action à remettre au Cabinet	<i>Mai – Nov. 1997</i>	Les 4 principes sont unanimement approuvés	MUA / institutions
(2) Soumettre le plan d'action pour la transformation en universités autonomes au Cabinet et obtenir l'approbation du Cabinet	<i>Déc. 97 – Fév. 98</i>	Plan d'action et résolutions du Cabinet	MUA
(3) Rédiger la loi en collaboration avec l'institution pour se mettre en conformité avec les 4 principes administratifs	<i>A partir de mars 1998</i>	Projet de loi	Institutions / MUA
(4) Promulgation de la Loi	<i>D'ici décembre 2002</i>	Loi	Parlement

MUA : Ministry of University Affairs

Source : traduit par l'auteur d'après MUA (1998).

Les quatre principes dont il est fait allusion dans le **Tableau 43** sont les missions que doit remplir l'université en termes d'enseignement, de recherche, d'administration et de services à la collectivité. Dans le contexte thaïlandais, l'autonomie universitaire a été définie

⁸³ Voir **Chapitre VI** pour plus de détails sur l'influence de la Banque mondiale en 1997.

comme la capacité des établissements publics d'enseignement supérieur à lever des fonds, gérer les questions académiques, employer du personnel de façon autonome tout en restant sous la supervision de l'Etat. En effet, la traduction thaïe de l'expression « autonomie » se dit « sous la supervision de l'Etat »⁸⁴. La différence de vocabulaire souligne que les universités publiques restent sous supervision de l'Etat tout en devenant autonomes sur les plans financier et académique. Il s'agit donc de faire, dans les discours officiels, une distinction marquée entre autonomie et privatisation (Filbeck, 2002).

L'autonomie devait être achevée au plus tard en décembre 2002, or quand nous sommes arrivés en Thaïlande en octobre 2007, rien de visible n'avait été effectué. Aucune université n'était autonome, sauf celles créées sous ce statut. Mais en septembre 2009, à la fin de notre terrain, la plupart des grandes universités avaient finalement changé de statut et d'autres allaient suivre. Nous avons cherché à comprendre les résistances qui avaient conduit au retard, et les raisons qui expliquaient l'emballlement soudain du processus d'autonomisation entre 2007 et 2009. Afin de recueillir l'avis des acteurs universitaires, nous avons réalisé divers entretiens⁸⁵. Souhaitant obtenir des réponses qualitatives, nous avons privilégié des questions ouvertes afin de recueillir le plus de renseignements susceptibles de donner une vision d'ensemble de la situation de l'université thaïlandaise.

Une des raisons avancées quant au report du changement de statut des universités était la résistance des personnels des universités à basculer dans un système qui les éloignerait du service public en les mettant sous le contrôle direct des universités et non plus du ministère. En effet, le statut de fonctionnaire d'Etat plaçait les enseignants et les employés des universités publiques directement au service du Roi. Dans une société qui vénère son monarque, une telle position était recherchée, et obtenir une médaille royale pour ses années de service était à la fois un immense bonheur et un grand prestige.

Certaines personnes que nous avons interrogées ont également expliqué qu'elles s'opposaient à l'autonomie des universités car elle ferait prendre aux universités une orientation mercantile. Pour elles, l'autonomie était une privatisation déguisée qui soumettrait les établissements publics d'enseignement supérieur à des logiques marchandes et à la

⁸⁴ Pour faciliter les échanges avec les personnes interrogées, et éviter les malentendus, nous appuyions nos demandes d'information sur l'autonomie en présentant le terme écrit en thaï : ในกำกับของรัฐ qui se prononce *nai kum kab khong rat*

⁸⁵ Voir **Annexe 2** pour le détail des questionnaires utilisés et les tableaux 3 et 4 dans l'**introduction générale** pour la présentation de l'échantillon.

recherche du profit. Obligées de trouver des financements extérieurs, les universités allaient augmenter leurs frais de scolarité or ceux-ci représentaient déjà un investissement important pour les familles⁸⁶.

Les frais de scolarité sont très variables d'une université à l'autre, allant de 15 000 bahts à 200 000 bahts par semestre selon l'établissement et la discipline⁸⁷. Pour évaluer la charge représentée par les frais universitaires, on peut certes donner le taux de change euro/baht⁸⁸, mais il faut aussi comparer ces frais à un salaire thaïlandais. Le salaire moyen tout confondu est de 6 000 baht par mois, et un professeur d'université touchera entre 20 000 et 30 000 bahts. Les salaires varient entre Bangkok et les provinces, au profit de la capitale. Des frais de scolarité de 120 000 bahts par an, voire beaucoup plus, constituent donc une charge financière conséquente pour les familles.

En outre, certains s'opposaient à l'autonomie car ils estimaient que les établissements ne seraient pas capables de garantir un contrôle strict et sérieux de leurs finances, et ils craignaient que l'autonomie n'accentue la corruption, des pratiques arbitraires, et des détournements de fonds. En effet, avec l'autonomie, le président d'université aurait un pouvoir accru sur un budget considérable et sans garde-fous, il pourrait se transformer en autocrate, dirigeant de façon unilatérale le conseil d'université. Il serait alors difficile de s'opposer à ses décisions d'autant plus que, dans le système autonome, l'emploi ne serait plus garanti à vie. Les nouveaux employés recrutés le seraient en effet sous forme de contrat renouvelable et beaucoup redoutaient que celui qui se mettrait sur le chemin des autorités universitaires ne soit écarté.

Avec leur nouvelle autorité, les autorités universitaires vous évalueront tous les ans ou tous les trois ans. Si le président ou les doyens ne sont pas contents de vous, ils pourront vous faire quelque chose.
(T2_08APR2008)

Il y a un risque que les gens saisissent l'opportunité de l'autonomie des universités pour se débarrasser des gens qu'ils n'aiment pas, même s'ils sont bons (S13_23DEC2008)

Les personnes interrogées étaient inquiets à l'idée que l'autonomie n'accentue les différences entre les établissements scolaires, et que, dans une logique de la concurrence,

⁸⁶ Voir <http://studyinthailand.org>

⁸⁷ Dans notre échantillon, les frais de scolarité à la charge des étudiants interrogés variaient entre plus de 10 000 bahts et plus de 60 000 bahts par an, les montants annoncés étaient donc très différents de ceux présentés sur le site studyinthailand.org. On peut l'expliquer par le fait que certains étudiants interrogés disposaient de bourses qui couvraient partiellement les frais, et la somme qu'ils ont annoncé étaient la somme restant à leur charge. D'autres étudiants n'étaient inscrits que pour quelques crédits, et donc ne payaient pas beaucoup pour cette année universitaire.

⁸⁸ 1 euro = 42 bahts

seuls les plus forts demeurent, alors que les autres disparaîtraient. Les établissements les mieux dotés semblaient alors plus à même d'attirer les meilleurs enseignants en leur proposant des salaires alléchants au détriment des autres universités.

Cette source d'inquiétude était accentuée par le fait que les personnes interrogées déploraient déjà les différences existant dans l'éducation, selon qu'on se trouve à Bangkok ou dans les provinces, dans une université réputée ou non. Ainsi les étudiants et les enseignants relataient qu'un BA obtenu à l'université de Chulalongkorn n'était pas le même que celui délivré par une université *Rajabhat* de province.

Toutes les universités devraient être égales, mais dans le monde réel ce n'est pas le cas. De nombreuses entreprises n'acceptent que des diplômés de certaines universités (S7_19JUN2008)

Pour les entreprises, ce qui compte c'est le diplôme, les notes obtenues et si c'était dans une université réputée (T10_05JAN2009)

L'autonomie des universités s'est ainsi heurtée au poids de la tradition et aux inquiétudes face à une logique néolibérale de l'éducation. Mais, dès 2004, certains signes annonciateurs ont montré qu'un tournant s'amorçait. Au cours de cette année, les anciens *Teachers' Colleges* ont accédé au rang d'universités par le biais du *Rajabhat Act*. Ils sont devenus les *Rajabhat Universities*, et ce faisant, ont changé le paysage universitaire thaïlandais car ces établissements ont été habilités à délivrer des diplômes de niveau Bachelor, puis Master et désormais Doctorat, multipliant ainsi de façon considérable le nombre d'établissements d'enseignement supérieur en Thaïlande. L'objectif affiché était de donner à chaque Thaïlandais qui le souhaitait la possibilité d'accéder à des études supérieures, sans avoir à quitter sa province, sa communauté d'origine. L'accession des *Rajabhat* au rang d'universités a montré que les choses pouvaient changer dans le paysage universitaire thaïlandais mais aussi l'importance désormais accordée aux stratégies préconisées par le paradigme de l'éducation de la mondialisation car l'entrée de ces nouveaux acteurs a dynamisé la concurrence sur le marché de l'enseignement supérieur.

Mais l'événement le plus marquant a été le coup d'état de septembre 2006. S'il a renversé Thaksin Shinawatra et initié une période de turbulences importantes pour la société et le politique en Thaïlande, il a également mis à la tête du ministère de l'Education un des pères de la réforme, Wijit Srisa-an⁸⁹. Il avait pensé la réforme et, devenu ministre de l'Education, il eut à cœur de relancer le processus qui s'était enlisé (ER1_03APR2008). Les

⁸⁹ Voir **Chapitre VI** pour une explication de son rôle dans l'élaboration de la loi de 1999

résultats ne tardèrent pas à arriver dans un contexte politique complexe marqué par la fin de la constitution de 1997 et l'opposition entre les partisans de Thaksin et ceux du palais royal.

En 2008, trois universités d'importance, et auparavant entièrement publiques, sont devenues autonomes :

- l'université Chulalongkorn ;
- l'université de Chiang Mai ;
- King Mongkut Institute of Technology Ladkrabang.

L'université Chulalongkorn et l'université de Chiang Mai sont deux universités généralistes, proposant des cursus variés à un public large ; en ce sens, elles différaient radicalement des universités qui étaient déjà autonomes, telles :

- l'université de Mae Fah Luang qui est un établissement avec un nombre restreint d'étudiants et qui est située au nord de Chiang Rai, occupant de fait une position assez marginale dans le paysage universitaire thaïlandais ;
- la Suranaree University qui propose uniquement des cursus technologiques.

En 2008, le panorama universitaire avait donc commencé à se modifier (**Tableau 44**).

Tableau 44 : Panorama des institutions d'enseignement supérieur –2008

	Nom des établissements	Nombre
Publics		93
- universités**	Kasetsart ; Khon Kaen ; Thammasat ; Srinakharinwirot ; Silpakorn ; Prince of Songkla ; Maejo ; National Institute of Development Administration ; Naresuan ; Ubon Ratchathani ; Mahasarakham	11
- universités ouvertes**	Ramkhamhaeng ; Sukhothai Thammathirat	2
- en attente de loi sur leur autonomie**	King Mongkut Institutue of Technology North Bangkok ; Mahidol ; Burapha ; Thaksin	4
- autonomes**	Suranaree University of Technology ; Walailak University ; King Mongkut University of Technology Thonburi ; Mae Fah Luang University Depuis 2008 : Chulalongkorn University ; Chiang Mai University ; King Mongkut Institute of Technology Ladkrabang	7
- universités bouddhistes autonomes	Mahamakuta Rajavidyalaya Buddhist University Mahachulalongkornrajavidyalaya Buddhist University	2
- universités Rajabhat*	6 à Bangkok et 34 en province	40
- universités Rajamangala*	9 universités Rajamangala mais elles ont chacune de nombreux campus, portant ainsi leur nombre à 41	9
- Pathumwan Institute of Technology		1
- <i>community colleges</i> *	Buri Ram ; Mae Hong Son ; Mukdahan ; Narathiwat ; Nong Bua Lam Phu ; Pattani ; Phangnga ; Phichit ; Ranong ; Sa Kaeo ; Samut Sakhon ; Satun ; Tak ; Trat ; Uthai Thani ; Yala ; Yasothorn	17
Privés*		68
Total		161

* établissements accrédités (avril 2007) par la Commission on Higher Education

** situation en avril 2008

Source : réalisé par l'auteur d'après des articles de The Nation et des informations fournies par la Commission on Higher Education.

L'autonomie de l'université de Chiang Mai a été officialisée le 7 mars 2008 par la publication de la loi relative à son autonomie dans la Gazette royale. Les personnels avaient ensuite 120 jours pour décider s'ils souhaitaient rester fonctionnaires d'Etat ou bien se placer sous l'autorité de l'université. Pour rester à leur poste, les doyens des facultés devaient intégrer le nouveau système ; le cas échéant, ils devaient démissionner. Les nouveaux personnels, administratifs ou enseignants, seront embauchés sous le nouveau régime. Beaucoup d'employés déjà en poste ont choisi de se placer sous l'autorité de l'université et d'abandonner leur statut de fonctionnaires d'Etat. Comment expliquer cette adhésion, à bien des égards inattendue compte tenu de l'attachement au statut de fonctionnaire et au regard des inquiétudes que nous avons repérées ?

L'arrivée de Wijit aux commandes du MOE a donné un coup de pouce mais elle n'a pas imposé la réforme par la force. L'adhésion s'est faite de façon plus consensuelle. Pour aider

les employés à faire leur choix, et à opter pour le statut autonome, des réunions fréquentes ont été organisées au sein même des universités, présentant les changements attendus au niveau de l'assurance santé, de la retraite, de la protection sociale et des salaires. Il était possible pour les enseignants de faire des simulations sur un logiciel pour calculer combien ils gagneraient ensuite, par exemple. La règle affichée était que les personnels n'auraient pas moins que ce qu'ils avaient dans l'ancien système, et dans le cas des salaires, il était attendu qu'ils augmenteraient de façon significative (ER1_03APR2008). Avec l'autonomie, les universités publiques devaient se libérer de la tutelle du ministère des Finances, il était escompté qu'en conséquence elles auraient plus de fonds disponibles et accéderaient également à plus de souplesse.

Une des critiques récurrentes était en effet la rigidité du système bureaucratique et son manque de transparence. Les tracasseries administratives laissaient peu de place à la réactivité. Un des enseignants interviewé a évoqué avec un certain humour sa tentative de changer l'intitulé d'un diplôme (T2_08APR2008) :

Dans le cas de mon programme, nous voulions changer l'intitulé, de « Regional Studies » à « Asian Studies ». Mais cette tentative a été un gros travail, une épreuve. Nous avons tout fini quand on a rejeté notre proposition parce que les modules enseignés ne pouvaient pas se restreindre à l'Asie du Sud-Est, mais devaient s'intéresser à toute l'Asie... Et après, au Moyen Orient ?! Nous avons tout arrêté et l'intitulé est toujours source de malentendus et de confusion, certains étudiants croyant s'inscrire à un programme de géographie.

Un autre enseignant soulignait que ceux qui validaient les programmes et les diplômes au niveau du ministère ne s'intéressaient guère au fond, mais plus à la forme. Ils pouvaient discuter des heures sur de petits détails sans prendre en compte la cohérence d'ensemble du programme (T12_06JAN2009). L'autonomie semblait donc une bonne solution car elle permettrait de rapprocher décideurs et objet de la décision, dans le même principe que la décentralisation de l'enseignement primaire que nous avons étudiée dans le chapitre précédent.

Une autre dimension a également primé et a pu expliquer l'enthousiasme finalement suscité par l'autonomie. Le personnel des universités a été pris dans une sorte d'air du temps, alimenté par un appareil de propagande bien rôdé mis en place par le MOE. Le but était d'emporter l'adhésion du plus grand nombre, et la solution de l'autonomie a été présentée comme la panacée aux problèmes rencontrés par l'université thaïlandaise. Les différentes

réunions et conférences étaient l'occasion de mettre en avant l'expérience d'autres pays en la matière et de faire de l'autonomie une des clés de la modernisation de l'université. L'autonomie répondait sur le papier aux espoirs et aux attentes du monde universitaire. Elle devait permettre d'avoir plus de budget pour à la fois améliorer l'environnement d'études et mieux payer les enseignants. Elle devait garantir la qualité de l'éducation en attirant de meilleurs enseignants et en sanctionnant, voire en renvoyant, les plus mauvais. Fini l'emploi à vie, tout le monde allait devoir faire ses preuves. Pour les enseignants et les étudiants, il fallait trouver une solution pour sauver ce système universitaire défaillant et l'autonomie est apparue comme la seule alternative possible.

On est bien là dans la dimension dogmatique du paradigme de l'éducation de la mondialisation, qui évacue les autres solutions et pose le problème sur un mode binaire dans lequel une seule voie de sortie est possible. Alors que les universités devenaient autonomes, les réponses que nous avons obtenues ont montré un optimisme à la fois des étudiants et des enseignants, puisque lorsque nous leur avons demandé de quelle nature était le changement vers l'autonomie, la majorité a répondu qu'il s'agissait d'une évolution positive (**Tableau 45**).

Tableau 45 : Présentation de résultats sur la perception par les acteurs de l'autonomie des universités par rapport aux finances et aux études universitaires

Autonomie et gestion financière ?*			Autonomie et études universitaires ?**		
<i>Le changement attendu sera-t-il :</i>			<i>Le changement attendu sera-t-il :</i>		
	Etudiants	Enseignants		Etudiants	Enseignants
Bon	10	7	Bon	8	10
Convenable	1	5	Convenable	2	4
Mauvais	3	4	Mauvais	3	3
Pas d'opinion	2	1	Pas d'opinion	3	0
	16	17		16	17

* compilation des réponses de Q29 pour les étudiants et Q22 pour les enseignants

** compilation des réponses de Q31 pour les étudiants et Q24 pour les enseignants

Source : réalisé par l'auteur d'après les entretiens décrits en **introduction générale**

Ces réponses se recoupent avec celles obtenues aux cinq dernières entrées du questionnaire proposé (**Tableau 46**).

Tableau 46 : Répercussions attendues de l'autonomie universitaire sur le budget, l'administration, la qualité de l'enseignement, le contenu des diplômes et l'environnement scolaire.

<i>De quelle manière va se répercuter l'autonomie sur :</i>										
	Budget		Administration		Qualité de l'enseignement		Contenu des diplômes		Environnement scolaire	
	Etud.	Ens.	Etud.	Ens.	Etud.	Ens.	Etud.	Ens.	Etu.	Ens.
bonne	8	9	8	8	7	8	10	7	8	9
convenable	1	3	5	3	6	4	1	7	4	7
mauvaise	3	2	1	2	1	4	2	1	3	1
Aucun impact	0	1	0	3	1	1	1	2	0	0
Ne sait pas	4	2	2	1	1	0	2	0	1	0
	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17

« Etud. » : étudiants : il s'agit d'une compilation des réponses aux questions Q33, Q34, Q35, Q36, Q37 ;

« Ens. » : enseignants : il s'agit d'une compilation des réponses obtenues pour les questions Q26, Q27, Q28, Q29, Q30

Source : réalisé par l'auteur d'après les réponses recueillies lors des entretiens décrits en introduction générale

Alors que quelques années auparavant, l'ensemble du monde universitaire s'opposait à l'autonomie des universités publiques, la crise de 1997, les chocs politiques, le changement de paradigme politique et l'importation du paradigme de l'éducation de la mondialisation ont fait bouger les positions. En 2008, le mouvement d'autonomie des universités a atteint sa vitesse de croisière mais on peut se demander comment le marché peut concrètement réussir à assurer un accès équitable à un enseignement supérieur de qualité. Un étudiant estimait que dans le nouveau système, les étudiants pauvres n'auraient pas l'opportunité d'aller dans de bonnes universités. A cela, les partisans de la réforme rétorquaient que les élèves méritants bénéficieraient de prêts, voire de bourses. Mais dans les faits les prêts à taux avantageux sont difficiles à obtenir car en nombre trop restreint et les bourses encore plus rares. L'université est en train de plonger dans une logique marchande et ce changement n'est pas le seul car il s'est opéré alors que le système universitaire tentait de se rapprocher du monde de l'entreprise avec des programmes de formation en alternance.

1.2. Le développement de formations en alternance

Dans l'optique de la professionnalisation des formations universitaires, l'université ne doit plus uniquement former des esprits, elle doit contribuer au développement national en formant le capital humain. Le NEA de 1999 prévoyait la création d'un super Ministère, regroupant des missions jusque-là éparpillées, pour former un ministère de l'Education, de la Religion et de la Culture. Mais en 2002, un amendement a été voté, recentrant le ministère sur l'éducation uniquement et privilégiant le développement d'une formation tout au long de la vie, et le renforcement des liens établissements scolaires - entreprises.

Ces nouveaux objectifs se sont traduits notamment par le lancement de programmes pour renforcer l'enseignement professionnel et technique dans le secondaire, nous l'avons vu dans le **Chapitre VII** avec les *fix-it centers*, mais aussi par le développement de l'alternance dans le supérieur. Certaines multinationales n'avaient d'ailleurs déjà pas hésité à investir directement dans des universités renommées, comme Toyota à l'université Chulalongkorn⁹⁰, pour développer des cursus répondant à ses besoins spécifiques et à proposer des bourses d'études pour former de jeunes Thaïlandais dans le domaine scientifique, comme le programme Shell⁹¹. Il s'agissait maintenant pour les entreprises thaïlandaises de s'engager sur la même voie.

L'idée de formation en alternance en Thaïlande remonte à 1993 avec l'expérience pionnière de *Suranaree University of Technology*, d'ailleurs la première université autonome du royaume, dirigée à sa création par Wijit Srisa-an, dont nous avons déjà parlé à maintes reprises. Elle a été remise au goût du jour en 2006 lorsque la *Higher Education Commission* (HEC), inspirée par des experts américains et allemands, a poussé à la mise en place de programmes d'éducation en alternance (*dual education*)⁹², dans les établissements d'enseignement supérieur, pour stimuler les formations universitaires. L'alternance de périodes en entreprise, généralement pendant la dernière année du cursus, et d'autres sur les bancs des universités avait comme objectif de :

⁹⁰ Pour plus d'informations sur cette initiative, voir le site Internet de Toyota, www.toyota.co.th

⁹¹ La fondation Shell finance des bourses d'études et de recherche, www.shell.com

⁹² Appelée aussi *cooperative education* ou simplement *co-op*.

- rapprocher école et emploi⁹³, car les industriels déploraient de façon récurrente l'inadéquation de la formation dispensée aux étudiants et les attentes des entreprises (Burapharat & Chupradit, 2009) ;
- d'augmenter le niveau de qualification de la main d'œuvre.

Les formations en alternance ont intéressé les universités publiques classiques, les établissements privés, mais également les Universités *Rajamangala*, les Universités *Rajabhat* et les *Community Colleges*⁹⁴. Tout l'enseignement supérieur thaïlandais s'est mis à l'heure de l'alternance dans de très nombreuses disciplines. En mars 2009, nous avons conduit une étude en collaboration avec le CELS dans le but d'évaluer dans quelle mesure les programmes de formation en alternance avaient été mis en œuvre dans les universités et de mesurer leur impact sur la formation des étudiants et sur le renforcement du lien université – entreprises. Les contraintes que nous avons en termes de temps et de finances ne nous ont pas permis de lancer une étude de grande ampleur, mais nous voulions avant tout obtenir un retour du terrain, même s'il était limité⁹⁵. Nous avons utilisé des questionnaires ouverts que nous avons soumis par téléphone à des personnes que nous avons sélectionnées au préalable et notre échantillon s'est concentré sur des formations de type général, par exemple concernant le management des ressources humaines, l'assurance qualité, et les nouvelles technologies (Baron-Gutty & Chupradit, 2009c).

Des entretiens que nous avons menés il ressort différents résultats. Tout d'abord en ce qui concerne les étudiants :

- ceux qui sont admis dans ces programmes en alternance sont le plus souvent issus des filières générales, et non pas des filières techniques et professionnelles. L'alternance ne semble donc pas être une passerelle permettant d'attirer de manière conséquente des étudiants issus de l'enseignement technique et professionnel dans les universités générales.
- il y a peu de sélection à l'entrée du programme, et cette formation a souvent été un choix par défaut, après l'échec à l'examen d'entrée dans un cursus classique.
- les étudiants passent peu de temps en entreprise, et ceci malgré les objectifs affichés et les informations diffusées sur les plaquettes de présentation.

⁹³ Voir sur les liens universités-industrie en Thaïlande, Brimble & Doner (2007), Schiller (2006) et Schiller & Liefner (2006).

⁹⁴ Voir **Tableau 44** pour un panorama de l'enseignement supérieur thaïlandais en 2008.

⁹⁵ Voir l'**introduction générale** pour une description plus détaillée de la recherche et de l'échantillon pris en compte. L'**annexe 1** présente les questionnaires utilisés dans le cadre de ces entretiens.

- les tâches exécutées lors de l'accueil des étudiants en entreprise s'apparentent à celles d'un stage peu qualifié, par exemple la réalisation de photocopies ou l'aide à l'envoi du courrier.

D'un autre côté, les entreprises déplorent une formation académique peu rigoureuse qui prépare mal les étudiants au monde de l'entreprise et ne leur permet pas d'acquérir des connaissances et des compétences appropriées, tant au niveau cognitif que professionnel, expliquant dès lors pourquoi les étudiants sont cantonnés à des tâches peu motivantes.

Ce qui ressort aussi des entretiens effectués, c'est que le point crucial de la formation en alternance est la supervision, tant au niveau de l'université que de l'entreprise. Or les étudiants sont souvent livrés à eux-mêmes pendant leur période en entreprise, leur superviseur universitaire n'étant souvent pas joignable et leur maître de stage n'ayant pas le temps de s'occuper d'eux. En outre, s'ajoute un problème de hiérarchie puisque les superviseurs universitaires ne se sentent pas au même niveau que ceux qui travaillent en entreprise. Ils sont souvent jeunes, manquent d'expérience mais surtout d'assurance face à un monde de l'entreprise qu'ils connaissent mal et avec lequel ils ne se sentent pas capables d'interagir. Il s'agit par bien des aspects d'un choc culturel, entre une université tournée depuis son origine vers une culture administrative et un monde de l'entreprise dénué de missions de formation. Ce problème illustre également la difficulté pour la Thaïlande de fonctionner sur un mode de relations horizontales, et non pas verticales.

Notre étude a montré un manque de collaboration certain entre entreprises et universités alors même que ces programmes en alternance cherchaient à pallier cette carence. L'un des exemples les plus marquants est l'absence de concertation entre les universités et les entreprises quant à l'élaboration du programme de formation, à la fois dans son contenu et sa structure.

La formation en alternance en Thaïlande se développe au niveau des établissements et n'est pas mise en œuvre à un niveau national, or les établissements d'enseignement supérieur n'ont pas les capacités humaines et financières pour mettre en œuvre ce dispositif de manière convenable. Quant aux entreprises, elles n'ont pas une culture qui leur permette de s'insérer d'une manière vertueuse dans un processus de formation duale, à l'instar de ce qu'on peut voir en Allemagne par exemple.

Les programmes de « co-op » ont fleuri en Thaïlande, et si le pays a bien su reprendre les mots à la mode, il en a au passage négligé les fondements à la fois théoriques et

historiques. Les formations en alternance permettent dans le meilleur des cas aux étudiants de passer une courte période dans l'entreprise, mais elle est peu formatrice et peu utile pour leur avenir professionnel.

1.3. Etudes à temps partiel et inflation des diplômes

Parallèlement, les universités ont cherché à trouver d'autres sources de financement que les dotations ministérielles. Dans cette perspective, elles ont développé des cursus en parallèle des programmes traditionnels. Ces formations se déroulent soit en soirée, soit le week-end, et sont destinées à des étudiants à temps partiel, qu'on désigne souvent sous le nom de *week-end students*.

Ces étudiants sont de différents types :

- ceux qui ont échoué à l'examen d'entrée à l'université et qui voient dans les formations à mi-temps une solution de secours, ces programmes ayant des critères de recrutement moins stricts que ceux à temps complet.
- ceux qui doivent travailler en même temps qu'ils étudient, pour financer leurs études, et qui ne peuvent donc pas suivre un cursus à temps plein.
- ceux qui ont déjà un emploi et veulent obtenir un diplôme tout en gardant leur poste, leur objectif étant de monter en grade et de gagner plus.

Cette ouverture a aussi été rendue possible par des dispositifs initiés par la loi de 1999 comme la validation des acquis d'expérience et le transfert de crédits entre les différents types d'éducation⁹⁶. Elle s'inscrit dans les objectifs d'éducation pour tous mais aussi dans l'expansion d'un marché éducatif ouvert à un nombre croissant d'acteurs, tant du côté de l'offre que de la demande.

Mais ce tournant suscite des tensions. Par exemple, les étudiants engagés dans des programmes à temps plein ont le sentiment de bénéficier de moins de considération que les étudiants du week-end (T2_08APR2008). Ils pensent que c'est parce qu'ils paient moins cher

⁹⁶ En Thaïlande, on distingue trois types d'éducation : formelle (scolaire), non-formelle (scolaire mais en dehors du cadre des écoles habituelles) et informelle (expérience professionnelle, familiale, etc.)

qu'il y a une différence de traitement. Il est vrai que les formations ne sont pas facturées au même prix.

Les étudiants paient beaucoup plus pour les cours spéciaux, les étudiants en cours du soir plus que les étudiants réguliers. A la place de 60 baht par crédit, ils paient par exemple 800 baht. (T9_29DEC2008)

Cet exemple s'inscrit dans une tendance de fond valorisant certains programmes au détriment d'autres. Rappelons que dans une logique néolibérale, sans étudiant, pas de programme, car une formation non rentable ne peut être maintenue dans le cadre d'un marché universitaire (T4_19JUN2008). Les universités sont soumises à une forte pression financière et leur autonomie semble les avoir placées aux mains d'administrateurs pourvus d'autorité mais dépourvus de vision à long terme.

Car dans une optique financière, les impératifs scientifiques importent peu, ce qui compte c'est de posséder une visibilité et de donner l'impression de la nouveauté, de proposer toujours plus, et d'attirer de nouveaux usagers, ici de nouveaux clients. Les universités sont d'ailleurs devenues un débouché porteur pour les agences de communication, qui agissent tant sur un plan national qu'international pour attirer des étudiants avec une bien meilleure solvabilité que les étudiants thaïlandais.

La managérialisation des universités a mis la pression sur les petites disciplines, non pas qu'elles soient petites dans leur dimension scientifique, mais par le fait qu'elles occupent un créneau restreint. Cette tendance n'est pas spécifique à la Thaïlande, comme nous l'avons souligné dans la **Deuxième Partie** de notre travail en montrant dans quelle mesure elle s'inscrit dans un paradigme néolibéral qui influence les politiques éducatives des différents territoires du globe. Cependant, dans le cas d'un pays en développement comme la Thaïlande, elle semble produire des excès et des dysfonctionnements bien marqués.

Les sciences dures et appliquées sont mises en avant, notamment pour les financements, au détriment des sciences sociales mais aussi de la recherche fondamentale. Il faut des résultats concrets, rapides, au risque de négliger ce qui est nécessaire à l'obtention finale de ces résultats. L'autonomie des universités semble devoir appuyer cette tendance comme le souligne un de nos interlocuteurs :

Il sera difficile de garder ou d'ouvrir des cours plus théoriques, ils seront perçus comme n'étant pas utiles. (T10_05JAN2009)

A titre illustratif, en 2009, la faculté d'Histoire a été fermée à l'université de Chiang Mai, et incorporée dans une grande faculté des sciences sociales. Si cette démarche semble montrer un souci de rationalisation des finances publiques et un regroupement des services pour plus d'efficacité et de rentabilité, la réalité est bien différente. La faculté d'Histoire attirant de moins en moins d'étudiants, elle ne pouvait tout simplement plus survivre seule dans un environnement géré de façon marchande.

Dans la même logique, on assiste également à un foisonnement de MBA ou de diplômes en *Media Studies*. Si leur succès semble montrer une résistance des sciences humaines et sociales, il en est en fait tout autrement. Souvent ces programmes se caractérisent par leur manque de contenu et de cohérence, rassemblant de nombreux enseignements sans problématique d'ensemble ni de liens transversaux entre eux. Ils s'inscrivent plus dans une logique d'attraction de nouveaux étudiants sur la base d'enseignements à la mode que dans celle d'un développement de la connaissance. A de nombreux égards, ces programmes sont des étiquettes génériques cachant plus ou moins bien un vide pédagogique et épistémologique.

En outre, les changements observés dans le monde universitaire thaïlandais ont créé une surabondance, que ce soit en termes d'établissements ou de formations.

L'accession des instituts *Rajabhat* et *Rajamangala* au rang d'universités a multiplié de façon exponentielle le nombre d'établissement d'enseignement supérieur habilités à délivrer des diplômes nationaux, comme nous l'avons déjà mentionné précédemment. Par exemple, à Chiang Mai, on trouve désormais sept universités, privées et publiques, auxquelles s'ajoute la présence active d'établissements d'enseignement supérieur extérieurs par le biais de campus délocalisés et de formations ponctuelles (**Tableau 47**). L'offre d'enseignements universitaires est donc impressionnante pour la deuxième ville de Thaïlande qui ne compte tout au plus qu'un million d'habitants.

Tableau 47 : Panorama de l'offre d'enseignement supérieur à Chiang Mai (2008)

Universités Publiques	Chiang Mai University Chiang Mai Rajabhat University Maejo University Rajamangala University Of Technology Lanna
Universités Privées	North Chiang Mai University Far Eastern University Payap University
Etablissements extérieurs proposant des formations à Chiang Mai	Chiang Rai Rajabhat University Suan Dusit Rajabhat University Thaksin University : formations auprès de la police, des LAO...

Source : tableau réalisé par l'auteur d'après www.mua.go.th et S16_04JUN2008

Malgré les garanties affichées en termes de qualité et la création de l'ONESQA, cette expansion universitaire s'est faite de façon incontrôlée. Cette situation a donné lieu à des abus et des tromperies.

Premièrement, et à titre illustratif, en 2008, le quotidien *The Nation*, dans un article rédigé par Ekapong Praditpong (2008), relatait la plainte d'un groupe d'étudiants en droit de l'université *Rajabhat* de Chiang Mai. Après quatre années d'études, ils ont obtenu leur BA mais ont ensuite appris, en postulant à des offres d'emploi, que leur diplôme n'était pas valable. Le programme dispensé par l'université n'avait pas obtenu l'agrément à la fois du Barreau et de la commission du ministère de l'Education en charge des affaires universitaires. Ils avaient donc étudié pendant quatre ans, et payé, pour un programme, qui finalement n'était pas reconnu. L'administration de l'université estima ne pas être responsable du problème et invoqua pour sa défense que c'était les étudiants qui avaient choisi de suivre cette formation et qu'ils étaient censés l'avoir fait en connaissance de cause.

Cet exemple est plus qu'une anecdote. Il montre que malgré la volonté de garantir une qualité minimale dans les établissements d'enseignement supérieur, il est facile de se jouer des règlements et de ne pas remplir les critères de qualité escomptés. Le diplôme de droit délivré par l'université *Rajabhat* de Chiang Mai était présenté comme l'équivalent de celui

que les étudiants auraient pu obtenir dans d'autres universités, mais en fait il ne remplissait pas les conditions nécessaires pour être valable sur le marché de l'emploi.

Deuxièmement, l'augmentation exponentielle des candidats à un Master ou un Doctorat a posé problème car elle a provoqué un goulot d'étranglement au niveau de la supervision des mémoires de master et des thèses de doctorat. Chaque étudiant doit être supervisé par un directeur de mémoire ou de thèse, si possible qualifié, compétent, disponible. Or du fait de la structure et de l'histoire récente de l'enseignement supérieur thaïlandais, peu d'enseignants ont le grade de docteur. Dès lors, comment remplir ces obligations ? Les étudiants font appel à des enseignants dans d'autres universités. Ceux-ci acceptent souvent, c'est bon pour leur image mais aussi pour leurs finances, car ce critère est pris en compte dans leur évaluation annuelle (S16_04JUN2008).

Le professeur en question encadre des dizaines d'étudiants. Au mieux il délègue ses responsabilités à de jeunes collègues, qui ne peuvent refuser et ne seront pas mentionnés comme ayant supervisé le travail de l'étudiant. Ou bien il ne s'occupe pas des étudiants qu'il avait pourtant acceptés (T9_29DEC2008). Normalement, un enseignant ne doit pas encadrer plus de 5 mémoires de Master, en réalité il en a souvent plus de 15. La *Higher Education Commission* effectue des contrôles mais sur le papier, tout est toujours conforme aux règlements.

Pour faire face aux exigences du ministère, les universités ont aussi trouvé une autre stratégie : les étudiants présentent un mémoire de groupe. Souvent ils sont cinq par mémoire. De cette manière, l'exigence de supervision est remplie et le nombre de superviseurs divisée par cinq. Mais le travail en groupe est mal encadré, avec peu ou pas d'évaluations intermédiaires, ou de présentations à l'enseignant. Les étudiants se partagent les tâches, en général chapitre par chapitre, et le résultat final présente peu de cohérence et de réflexion d'ensemble (S16_04JUN2008).

Troisièmement, une inflation des diplômes a également été largement constatée en Thaïlande (Tangchuang, 2010) car le diplôme est devenu un sésame pour entrer et évoluer sur le marché de l'emploi. Il s'en suit une course au « papier ».

Le moyen le plus répandu pour évaluer la qualification des travailleurs est en effet le diplôme scolaire. Ainsi les exigences en termes d'études supérieures ont augmenté au cours de ces dernières années. Cependant, nous avons rappelé dans **le Chapitre VII** qu'il est

difficile d'évaluer la qualité de l'éducation délivrée. Dans quelle mesure le diplôme sanctionne-t-il effectivement l'acquisition de compétences ? Mesurer la qualité intrinsèque des formations n'est pas aisé.

La façon dont le personnel académique est évalué est aujourd'hui trop quantitative. « Je peux vous donner les documents que vous demandez, pas de problème, mais quelle est la qualité en vrai ? » Les standards à présent ne veulent pas dire grand-chose. Ils sont très stricts sur des choses ridicules. (T10_05JAN2009)

Il semble que le niveau requis des diplômes ait augmenté plus rapidement que celui des qualifications qu'ils devraient sanctionner, entraînant une inflation des diplômes sans pour autant assurer une augmentation des compétences des étudiants puis des travailleurs.

Enfin, l'entrée des universités publiques dans la sphère néolibérale a eu comme effet de créer des étudiants-clients. Cette nouveauté a des répercussions fortes car en interne, les enseignants thaïlandais ne sont pas évalués par leurs pairs, mais désormais par les étudiants. Les personnes que nous avons interrogées ont à plusieurs reprises souligné que c'est l'évaluation effectuée par les étudiants qui détermine une partie de leur salaire et leurs possibilités de promotion.

Ils [les étudiants] veulent juste obtenir un diplôme, et ils sont traités comme des clients. « Je vous paie » donc vous devez aller dans mon sens. C'est comme un système d'échange à cause de l'évaluation faite par les étudiants par rapport à la performance de l'enseignant. Bien qu'ils soient fainéants et ne prêtent aucune attention à ce qui se passe en classe, et utilisent à tout bout de champ leur téléphone portable pendant le cours, ils veulent avoir leur diplôme parce qu'ils ont payé pour ça. (T9_29DEC2008)

Les enseignants ont peur de la confrontation avec les étudiants et les ménagent, soit en faisant passer des examens faciles, soit en accordant à tous des notes sans rapport avec leur véritable valeur.

Tous les étudiants ont maintenant des A et des B : une inflation des notes. Les notes ne reflètent pas la réalité, les étudiants savent qu'ils vont facilement obtenir de bonnes notes. L'université a besoin de beaucoup d'étudiants à cause des frais d'inscription. S'ils ont de mauvaises notes, les étudiants ne seront ensuite pas embauchés, et l'université aura mauvaise réputation. (T7_16DEC2008)

Certes le mécanisme n'est pas aussi simple que ne le laisse entendre cet enseignant mais il contribue à refaçonner le système universitaire thaïlandais. Cette tendance au clientélisme est renforcée par les cours du soir et du week-end dont nous avons parlé précédemment. Ils

apportent en effet des revenus significatifs aux enseignants qui y participent tout en augmentant le sentiment d'une relation mue par le profit et l'intérêt immédiat.

Les universitaires aiment bien cette expansion de l'éducation. Ils aiment donner des cours à d'autres professions, à la police, aux infirmières... et en retour ces gens de l'extérieur veulent une promotion et acquérir plus de connaissances. Ils pensent qu'ils en tireront un retour sur investissement. Mais le BA n'est pas suffisant, maintenant tout le monde veut un MA. Mais c'est juste un autre diplôme, sans rien dedans. Les universitaires aiment ces sessions du week-end, ils n'ont pas à les préparer, c'est de l'éducation de masse, ils en tirent beaucoup d'argent... aux dépens de la connaissance (ER4_25MAR2009)

Entretiens et littérature vont dans le même sens et montrent une université soumise à des impératifs économiques. Avec les évaluations, les éducateurs sont tenus pour responsable de la réussite, ou de l'échec, de leurs élèves. Avec l'autonomie financière, l'Etat n'a plus les moyens de mener des actions correctrices pour allouer les enseignants sur le territoire thaïlandais. Les grilles de salaire ne sont pas nationales, elles ne l'étaient déjà pas auparavant, un enseignant de Bangkok ayant un traitement beaucoup plus élevé qu'un de province. Avec l'autonomie des universités sur les plans financier et administratif, cette différence risque de s'accroître au détriment du développement d'universités en province.

En effet, le système d'enseignement supérieur thaïlandais est composé d'une myriade d'institutions délivrant en apparence les mêmes diplômes mais il est clair qu'une hiérarchie existe entre ces différents établissements, selon le niveau de prestige de l'institution, mais également de sélectivité à l'entrée. Les établissements les moins bien cotés attirent ceux qui ne peuvent aller ailleurs, par exemple parce qu'ils habitent en zone rurale ou dans des zones urbaines enclavées. Rick Fantasia (2008) dénonçait avec justesse la dichotomie entre un discours libéral vertueux et une réalité faite d'inégalités, de copinages et de reproduction sociale. En donnant des diplômes, les universités thaïlandaises alimentent un système qui peut s'avérer dangereux, à la fois économiquement, socialement et politiquement. Les diplômes délivrés ne sanctionnent plus l'acquisition réelle de connaissances et de qualification alors même que le marché de l'emploi demande de façon criante des travailleurs qualifiés. Les jeunes diplômés qui ont payé cher pour leurs études attendent un retour sur investissement, tant sur un plan financier que social. Face à ce décrochage entre attentes et résultats, les revendications de ces jeunes pourraient se transformer rapidement en demandes politiques et sociales.

Par ailleurs, le pays ne parvenant toujours pas à fournir à l'industrie les ingénieurs dont elle a besoin, les multinationales pourraient bien se tourner vers d'autres pays proches, anéantissant du même coup les efforts faits pour renforcer le système national d'innovation et permettre au pays de faire face à la concurrence internationale, notamment celle des pays asiatiques en rattrapage plus rapide que la Thaïlande.

2. Renforcer le système national d'innovation

La réforme universitaire s'est en effet opérée dans un contexte de concurrence internationale accrue et le pays a cherché à se donner les moyens de sortir d'une logique industrielle basée sur des coûts de main d'œuvre bas. Un des objectifs a donc été de stimuler le système national d'innovation ce qui ne peut s'envisager si l'enseignement supérieur et la recherche fondamentale ne suivent pas. La Thaïlande a lancé dans cette optique des programmes de clusters industriels qui devaient lui permettre d'attirer de nouveaux investisseurs et de doper son potentiel technologique.

2.1. Repenser la politique industrielle thaïlandaise

Au cours des années 1990, la Thaïlande a commencé à ressentir les effets de la montée en puissance d'autres places industrielles. En effet, son avantage comparatif était avant tout basé sur ses bas coûts de mains d'œuvre et avec l'arrivée de nouveaux acteurs, comme la Chine et le Vietnam, et l'enchérissement de ses productions, le pays se trouva de plus en plus en difficulté. La crise de 1997 eut l'effet d'un révélateur et le gouvernement chercha des solutions pour monter en gamme et regagner en compétitivité (**Chapitre V**).

Mais cette stratégie se heurta à une base scientifique et technologique faible. Les investissements réalisés par des firmes internationales avaient certes apporté des nouvelles technologies mais il y avait eu peu d'effets de diffusion même entre les firmes multinationales et leurs fournisseurs. De plus, les politiques industrielles s'étaient jusque-là cantonnées à des programmes d'ensemble et n'avaient pas lancé de projets ciblés, par exemple par secteur industriel. Pour résumer, la Thaïlande avait du mal à lancer des

politiques d'innovation cohérentes alors même que cette dimension devenait cruciale pour garantir la compétitivité du pays (Intarakumnerd, 2009).

L'innovation doit être appuyée par des politiques publiques car elle engendre de nombreuses incertitudes, que la puissance publique doit permettre de temporiser, et en outre, la recherche et le développement en Thaïlande n'ont traditionnellement pas été pris en charge par le secteur privé thaïlandais⁹⁷. Dans cette optique, l'administration Thaksin lança à son arrivée au pouvoir en 2001 une « *dual track policy* », c'est-à-dire une politique de développement basée sur l'accroissement de la compétitivité internationale et des potentialités locales. Elle mit en place des politiques industrielles sélectives (automobile, agroalimentaire, tourisme...) et s'appropriâ dans cette optique la notion de cluster.

2.2. Les programmes de clusters

Au début des années 2000, Michael Porter, économiste américain, est venu en Thaïlande pour donner une série de conférences au cours desquelles il a présenté les atouts d'une organisation économique en cluster⁹⁸. Il les définit comme « *des concentrations géographiques d'entreprises liées entre elles, de fournisseurs spécialisés, de prestataires de services, de firmes d'industries connexes et d'institutions associées (universités, agences de normalisation ou organisations professionnelles, par exemple) dans des domaines particuliers, qui s'affrontent mais coopèrent aussi* » (M. Porter, 1999, p.206).

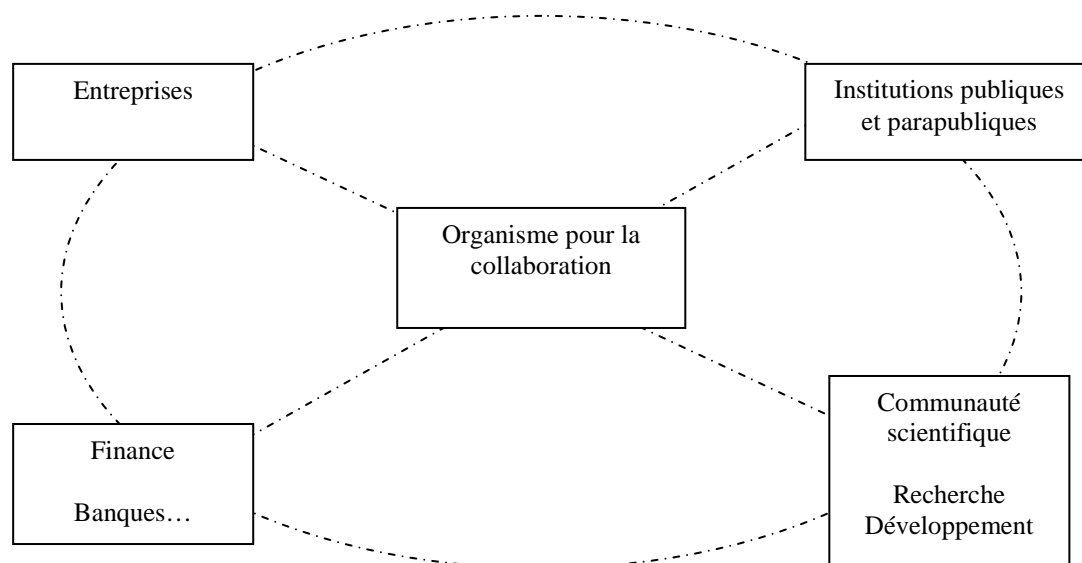
Les clusters s'inscrivent dans la problématique plus générale des regroupements industriels, qui mettent en avant l'intérêt de la proximité des activités pour générer des externalités positives. Ils sont issus d'une filiation remontant aux districts industriels, qui étudiaient la spécificité de certaines agglomérations d'entreprises de la fin du XIX^{ème} siècle, spécialisées dans une mono-activité industrielle et situées dans un espace géographique restreint, parfois le même quartier d'une ville (Marshall, 1890). Pour Marshall, l'implantation des entreprises sur un même lieu leur permettrait de bénéficier d'externalités positives et donc d'augmenter leur efficacité économique que ce soit grâce aux connaissances échangées, aux avantages d'une proximité physique ou au développement du capital social de l'agglomération d'entreprises.

⁹⁷ Voir **Chapitre V**

⁹⁸ www.thaicluster.com

La proximité spatiale semble en effet être un élément allant en faveur de la diffusion de connaissances tacites et explicites (Lehmann, 2004). Menzel (2005) a par exemple parlé de l'« effet cafétéria » par lequel les gens entrent en contact de façon non formelle, non prévue, et discutent en échangeant des informations auxquelles ils n'auraient sans doute jamais eu accès s'ils avaient été situés loin les uns des autres. La confiance est renforcée, les efforts supplémentaires encouragés, et l'asymétrie de l'accès aux informations réduite (Storper & Venables, 2004). Cette situation permet la formation et la consolidation de capital social grâce à la constitution de réseaux personnels denses qui facilitent la mobilité des ressources humaines mais aussi l'innovation (Castilla et al., 2000; Granovetter, 1973), la diffusion de connaissances et l'accès à des financements privés. En effet, dans un cluster, entreprises, universités, laboratoires de recherche, organismes publics, et banques se connaissent bien et interagissent dans un cercle vertueux ce qui fait que la confiance est alors plus facilement accordée, notamment du côté des financiers, même si les projets semblent risqués de prime abord (voir **Figure 17** pour une schématisation de l'organisation d'un cluster industriel).

Figure 17 : Schéma organisationnel d'un cluster industriel



Source : réalisé par l'auteur d'après Baron-Gutty (2006) ; Sölvell, Lindqvist & Ketels (2003) ; Andersson et al. (2004)

Dans le contexte thaïlandais des années 2000, les perspectives présentées par les clusters étaient alléchantes, d'autant plus que la théorie des clusters bénéficiait de l'aura du paradigme économique politique dominant. Ce programme était en effet repris à travers le

monde, sous différents vocables, comme par exemple, en France avec les pôles de compétitivité.

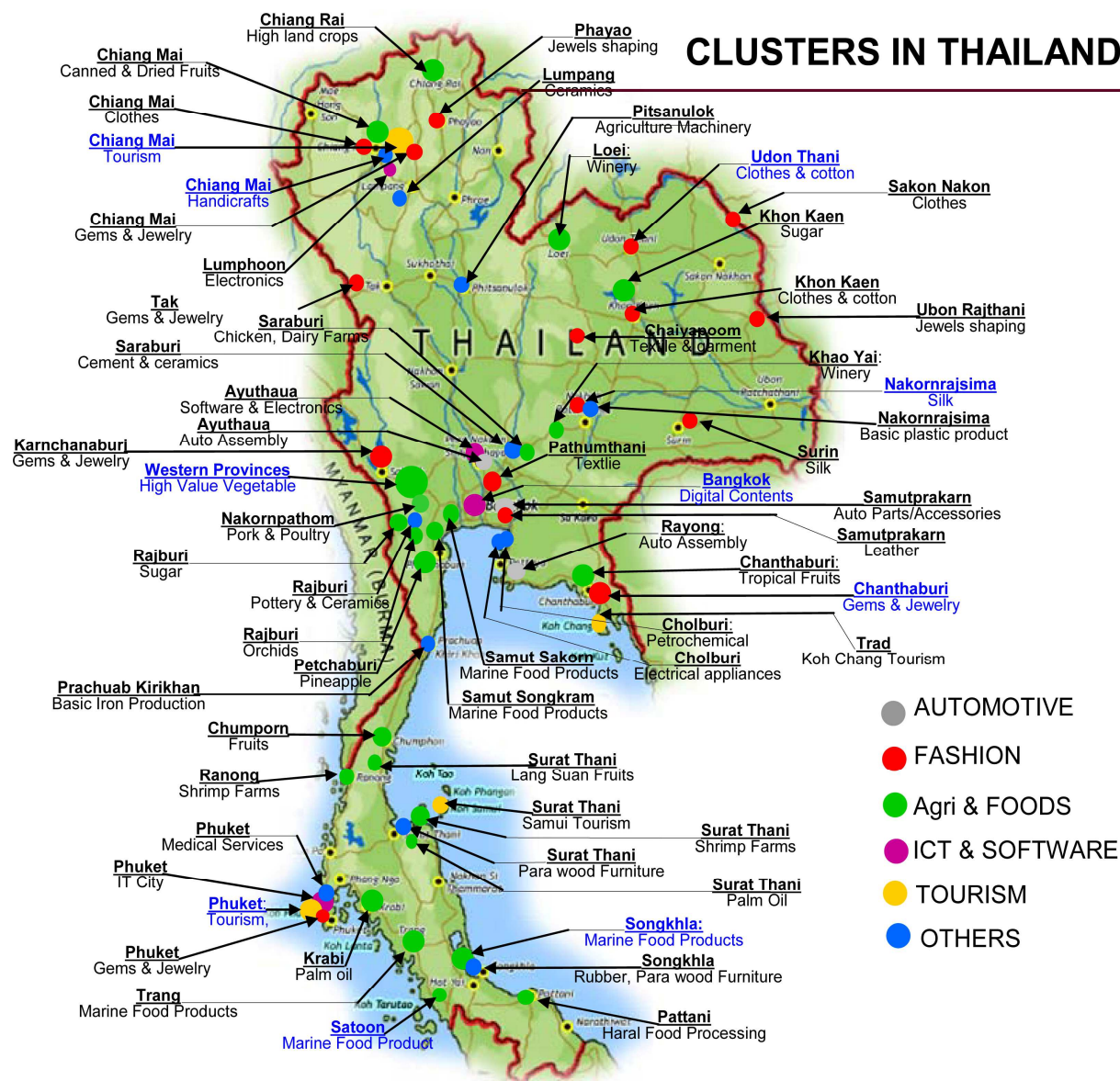
Le programme « clusters » fut considéré par les hommes politiques thaïlandais comme la panacée pour dynamiser le système d'innovation thaïlandais, accroître la compétitivité de la Thaïlande sur la scène internationale et corriger les déséquilibres de développement que connaissait l'espace thaïlandais (Baron-Gutty, 2006). En 2003, une cartographie des clusters en Thaïlande fut élaborée (**Figure 18**) et de nombreux acteurs institutionnels s'engouffrèrent dans le créneau des politiques de clusters industriels (**Tableau 48**).

Tableau 48 : Acteurs de la promotion des clusters en Thaïlande

Institution concernée	Description	Exemples de projets
IFCT <i>Industrial Finance Corporation of Thailand</i>	Institution publique Rattachée au Ministère des Finances et à la Banque de Thaïlande	Céramique (Lampang)
DIP <i>Department of Industrial Promotion</i>	Institution publique (Ministère de l'Industrie) Dispose d'une section dédiée au sein du <i>Bureau of Supporting Industries Development</i> Partenariat avec <i>Thai Automotive Institute</i> ; <i>National Food Institute</i> ...	Agroalimentaire Pièces détachées automobiles (Bangkok) Textile (Chaiyaphum)
KIAsia <i>Kenan Institute Asia</i>	Fondée en 1996, ONG financée par des fonds thaïlandais, mais aussi internationaux : USAID, ADB, Banque mondiale Dirigée par un conseil d'administration thaï-américain, elle a réalisé le mapping des clusters pour le NESDB	Fruits et légumes frais à haute valeur ajoutée Bijoux et pierres précieuses
NSTDA <i>National Science and Technology Development Agency</i>	Créée en 1991 au sein du Ministère des Sciences et Technologies Missions : recherche ; soutien au secteur privé	Disque dur
JICA <i>Japan International Cooperation Agency</i>	Organisme public d'aide au développement, du ministère des Affaires étrangères du Japon Objectif : transfert de technologie et de savoir-faire	Cluster de la soie (Konkaen)

Source : tableau adapté par l'auteur d'après Baron-Gutty (2006)

Figure 18 : Mapping KIASia des clusters thaïlandais des années 2000



Source : carte proposée par KIASia et repris dans Baron-Gutty (2006)

Le programme lancé en 2003 a rencontré un enthousiasme certain, de nombreux acteurs se lançant dans l'aventure, d'autant plus que d'importants budgets étaient alloués. Le cluster du disque dur⁹⁹, lancé en 2005, bénéficia par exemple d'un budget de 800 millions de bahts sur 5 ans. Il reposait sur une approche d'autant plus originale qu'elle voulait allier aides publiques et accroissement qualitatif des investissements pour permettre à la Thaïlande de couvrir la chaîne entière de fabrication et de conception des disques durs. Cependant, le

⁹⁹ HDD cluster : Hard Disk Drive cluster

cluster du disque dur n'avait pas de dimension géographique, et alors même que les aspects de formation étaient cruciaux, le MOE ne fut pas impliqué (Lecler, 2010).

Le cluster *Gemopolis*, situé à proximité du nouvel aéroport de Bangkok, était à l'inverse un exemple de regroupement géographique d'entreprises travaillant dans un domaine commun. La **figure 19** montre l'entrée de ce parc industriel dédié aux pierres précieuses et aux bijoux. Géographiquement, les entreprises sont proches mais ils n'y a cependant pas d'autre lien entre elles que cette proximité physique et il n'y a pas, en tout état de cause, de relations avec des instituts de recherche, des établissements d'enseignements supérieurs, etc. (Baron-Gutty, 2006). Il s'agit avant tout d'un parc industriel, pratique répandue en Asie pour encourager le développement industriel en attirant des investisseurs étrangers et en leur proposant des infrastructures de qualité prêtes à l'emploi et des services pour les aider dans leurs démarches et leur vie quotidienne (Aveline-Dubach, 2010).

Figure 19 : Entrée de Gemopolis - 2006



Source : photo prise par l'auteur (2006)

Le cluster textile de Chaiphum est quant à lui marqué d'un point sur la carte présentée précédemment et réalisée par KIAAsia (**Figure 18**), mais le projet concerne en fait la province entière, soit 13 000 km². Les entreprises concernées ont développé peu de lien entre elles, et le cluster ressemble à un club de pairs. Le gouvernement thaïlandais a négligé la dimension

de proximité géographique et l'implication des institutions financières (Baron-Gutty, 2010; Baron-Gutty, Figuière, & Simon, 2009).

Les programmes thaïlandais de clusters ont été une stratégie de dynamisation par secteur industriel, avec la volonté d'aider les entreprises à travailler ensemble pour des objectifs communs, par exemple pour faire face à des commandes importantes ou bien faciliter les échanges interprofessionnels. Mais le terme de cluster a été dévoyé, et utilisé de façon vague. Des résultats ont certes été enregistrés, mais la multiplication des acteurs en charge du développement industriel a contribué à fractionner les tâches et à fragmenter les fonds publics (Lecler, 2010), augmentant la confusion et amenuisant les possibilités de synergies vertueuses. Une fois l'effet d'annonce estompé, les crédits alloués aux « clusters » épuisés, les projets se sont peu à peu endormis.

*

* *

Le NEA de 1999 a initié des changements dans l'enseignement supérieur thaïlandais et même si certains ont mis du temps à se mettre en place, certaines choses ont bougé. L'université publique devenue autonome s'oriente de plus en plus vers des logiques marchandes et semble s'insérer de façon croissante dans des objectifs de professionnalisation avec le développement de formation en alternance. La mise en place de clusters a également visé, entre autres objectifs, à impliquer les universités dans un système national d'innovation performant.

Mais les études que nous avons menées sur le terrain montrent qu'au-delà des mots, la réalité est différente. Les universités sont certes autonomes mais leur personnel est resté le même, perpétuant une culture administrative, renforcée encore par les exigences en termes d'assurance qualité qui démultiplient les dispositifs de justification et de normalisation. L'accroissement du nombre d'établissements supérieurs, des pratiques marketing et une course au diplôme ont finalement accentué le déséquilibre entre les étudiants quant à l'accès à une bonne éducation. Les clusters ont essaimé sur le territoire thaïlandais mais le système national d'innovation reste fragmenté et ne semble pas encore en mesure de permettre à la Thaïlande de monter gamme et de concurrencer à armes égales les nouvelles places fortes des investissements industriels, comme la Chine et le Vietnam notamment.

Au final, la Thaïlande a incorporé le paradigme de l'éducation de la mondialisation et engagé une refonte de son système d'enseignement supérieur et de recherche, mais pour quel avenir ?

Chapitre IX : L'appropriation du paradigme éducatif

Balandier (1971, p.7) soulignait que les sociétés ne sont jamais « *ce qu'elles paraissent être ou ce qu'elles prétendent être* ». Le travail mené dans les **Chapitres VII et VIII** vient étayer cette remarque et nous montre également que le paradigme institutionnel éducatif et le discours des acteurs politiques dominants a dû faire avec une histoire et une société bien particulières. En accord avec van Zanten (2004, p.63-64) qui conseillait de tempérer l'impression d'« *isomorphisme des structures et des politiques* » des Etats, on peut dès lors souligner que les modèles de politiques publiques s'appliquent à des construits nationaux « *hétérogènes* » et que cette situation conduit à des « *découplages entre les objectifs et les structures* ». En reprenant Marx (1976, p.15), cité par Déloye (2007, p.23), on peut aussi mettre en avant que « *[l]es hommes font leur propre histoire, mais ils ne la font pas de leur propre mouvement, dans des circonstances choisies par eux seuls ; les circonstances leur sont données, transmises par le passé* ». Les relations sociales et politiques, et le poids du passé ont retravaillé des standards qui se voulaient universels et universalisants, créant de fait une situation inédite.

Dès lors, si l'on a bien une standardisation idéologique, le cas de la Thaïlande et de sa réforme éducative nous montre qu'il y a une différenciation sur le plan des pratiques. On n'a donc pas un mimétisme dans le sens d'une réutilisation non critique des modèles extérieurs par le local, mais, semble-t-il une créolisation, une hybridation¹⁰⁰. Ces notions entendent rendre compte des différentes possibilités de réadaptations du modèle global par le local en s'interrogeant sur les adaptations contextuelles (Popkewitz, 2000; Sutton & Levinson, 2001). L'hybride peut se penser au niveau institutionnel, dénotant d'« *un mode particulier d'organisation* » redessinant les relations public-privé par exemple (Graz, 2006, p.765), mais également aller au-delà des institutions, l'adaptation contextuelle pouvant alors être appréhendée au niveau de la base, c'est-à-dire des acteurs du monde éducatif : les enseignants, les élèves, les parents.

¹⁰⁰ Nous utiliserons ces deux termes de façon synonymique.

En appréhendant la réception du paradigme néolibéral au niveau des institutions et des acteurs, nous nous plaçons au croisement des deux grandes approches qui traversent les *policy transfer studies* en mettant l'accent à la fois sur les facteurs « macro » de la diffusion, de la réception et de la mise en œuvre du modèle politique, mais également sur les interactions entre les acteurs, le transfert et le contexte de réception. En nous appuyant sur l'étude historique que nous avons menée, nous arrivons à la conclusion que dans le cas de la réforme éducative thaïlandaise, il n'y a pas eu une hybridation mais plutôt une appropriation, dans le sens où le modèle transféré a été capté par un groupe dominant sur la scène politique thaïlandaise, qui s'en est saisi, qui en est devenu le propriétaire, et s'en est servi pour satisfaire au mieux des intérêts qui lui étaient bien particuliers.

1. L'instrumentalisation du paradigme de l'école de l'Etat Nation

Lorsque le roi Chulalongkorn décida de mettre en place un Etat moderne, il utilisa le paradigme dominant de l'époque, nous l'avons vu dans la **première partie**. Ce faisant, il réforma son pays par le haut ; l'Etat moderne, et son école publique et nationale, ne furent pas le résultat de revendications populaires mais celui de la volonté royale. La création de l'école moderne illustra ainsi cette capacité de la Thaïlande à réformer tout en gardant intacts des fondamentaux qui se pérennisent génération après génération.

L'école fut, dans un premier temps, créée pour former les cadres de l'administration moderne, et les premiers écoliers furent recrutés parmi les membres de l'élite traditionnelle, la famille du roi et la noblesse. Ce n'est que dans un second temps que le recrutement des fonctionnaires s'élargit et ainsi le recrutement des écoliers. Mais cette évolution ne s'opéra pas dans un but philanthropique ou humaniste. L'administration avait besoin de fonctionnaires, lettrés, et les représentants de l'élite pouvaient désormais assurer leur domination par d'autres moyens, en accédant à des postes-clés dans l'administration ou dans l'armée nationale, laissant à d'autres le soin d'occuper les postes subalternes.

L'école nationale et obligatoire, à l'instar de l'éducation traditionnelle que nous avons caractérisée dans la **première partie** de cette thèse, s'est retrouvée emboîtée dans le système social et politique dans le sens où elle a été construite pour répondre aux exigences du système politico-administratif. La forme scolaire, voulue par le roi Chulalongkorn s'est ainsi bien imbriquée dans l'organisation verticale des relations sociales et politiques qui régissait les relations au sein du royaume du Siam. Marquée par une hiérarchie rigide, elle ne favorisait en effet pas les relations du bas vers le haut, mais surtout pas les relations transversales entre les établissements scolaires, entre les enseignants, entre les différents ministères en charge de l'éducation, ou même entre les écoliers de différentes écoles.

L'accès à l'université s'est démocratisé, grâce à la création d'universités ouvertes dans les années 1970, et à la profusion d'établissements d'enseignement supérieur, et cette démarche a donné l'illusion qu'il était possible à tous d'obtenir une instruction scolaire, répondant ainsi aux injonctions des organisations internationales et aux canons de la communauté internationale. Mais, au final, la réalité semble différente avec peu d'écoliers ayant réellement accès à une éducation de qualité.

Le passage à une éducation moderne a été l'occasion pour le groupe dominant, pour le palais royal, de s'approprier le paradigme de l'école de l'Etat-Nation, et non pas de l'hybrider. En effet, l'hybridation sous-entend un mélange entre le local et le modèle incorporé, un mélange « naturel » dans le sens où il n'y a pas de logiques sous-jacentes. L'appropriation, elle, est cette « *action d'adapter quelque chose à un usage déterminé* » mais également d'en faire sa propriété¹⁰¹. Dans le cas de la réforme éducative sous le règne du roi Chulalongkorn, la transplantation du paradigme a été instrumentalisée dans trois buts : donner une image moderne et civilisée, unifier le royaume du Siam et consolider le pouvoir monarchique.

L'école a permis de territorialiser le pouvoir royal et de le légitimer aux yeux de la communauté internationale. La forme de l'éducation a changé, son contenu également, mais sans que les cadres traditionnels de pouvoir et de domination ne bougent. Et l'expérience de la Thaïlande à la fin du XIX^{ème} siècle s'est renouvelée à l'occasion du transfert du paradigme de l'éducation de la mondialisation dans l'espace domestique.

¹⁰¹ Définition du CNRTL – Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
<http://www.cnrtl.fr/lexicographie/appropriation>

2. Paradigme de l'éducation de la mondialisation et logiques domestiques

Tout en donnant l'apparence de respecter les standards internationaux, les acteurs dominants ont su à nouveau orienter les programmes de réforme éducative dans une direction qui a assuré leur pérennité et leur reproduction. L'appropriation du paradigme néolibéral s'est faite autour de deux attitudes :

- accentuation du paradigme jusqu'à atteindre des excès inquiétants,
- et apathie ou détournement de la réforme jusqu'à lui en faire perdre son essence.

On peut certes comprendre ces résultats à l'aune des conditions socio-économiques, et des difficultés d'adapter un modèle exogène, mais au final il semble pertinent de conclure qu'il s'agissait à nouveau de donner l'impression de réformer sans toucher aux prérogatives traditionnelles.

2.1. Neutralisation et préservation

La décentralisation administrative mais également pédagogique de l'éducation thaïlandaise nous donne un premier exemple pour illustrer notre propos. Nous avons montré précédemment que le concept de décentralisation a été adopté par la Thaïlande mais a produit un enchevêtrement de compétences, de sureffectifs, de gaspillages, et une perte de visibilité sur le long terme. Le cadre domestique semble avoir retravaillé le paradigme à l'aune de ses rivalités, de ses luttes, de ses résistances. Dès lors, peut-on voir dans la neutralisation de la décentralisation une appropriation par le système éducatif ? Allant ainsi dans le sens de Philippe Meirieu qui, dans le cas français, estimait que « *le système éducatif s'est fait une spécialité de l'ensablement des réformes. Quand elles les dérangent, les professeurs se débrouillent pour ne pas les appliquer. Elles meurent à petit feu dans l'indifférence générale.* » (Cité par Bonrepaux, 2009) ? Ou bien doit-on y voir un phénomène plus général qui conduit la Thaïlande à changer sans changer ? Nous penchons plus pour la deuxième explication.

La Thaïlande a abordé le problème de l'administration éducative comme un problème de tutelle, s'inscrivant ainsi dans les prescriptions des organisations internationales. En adoptant des modèles ahistoriques et foncièrement technocratiques, elle évitait en fait de poser les questions en termes de système. Ce faisant, elle donnait l'apparence d'être en accord avec les modèles internationaux et ne se risquait pas à changer le système en lui-même. Et pourtant, comme nous l'avons appris à travers les différentes études de cas présentées dans les **Chapitres VII et VIII**, on ne peut comprendre la réforme éducative lancée en 1999 qu'en la replaçant dans des considérations de pouvoir, de domination et de reproduction sociale.

A travers le curriculum local et la dévolution de la gestion des écoles en faveur des gouvernements locaux, les autorités de tutelle donnaient l'impression de valoriser l'autonomie et l'initiative, mais dans les faits, il y a eu peu de soutien institutionnel, que ce soit en termes de budget ou de formation. 80% du budget accordé à l'école primaire a continué à payer les salaires, laissant peu de place pour le financement de projets innovants.

Au niveau de la répartition des sources de financements, le cas de la BMA (*Bangkok Metropolitan Administration*) est un bon exemple. C'est donc une collectivité locale mais la grande majorité de ses fonds proviennent directement des finances nationales. C'est à partir de ceux-ci qu'elle gère ses établissements scolaires soi-disant de façon autonome.

Egalement, entre 2000 et 2007, la part du budget de l'éducation rapporté au PIB a baissé de même que le pourcentage représenté par les dépenses éducatives par rapport au budget national total (**Tableau 49**).

Tableau 49 : Evolution des dépenses d'éducation en Thaïlande en pourcentage du PIB et du budget national (2000-2007)

Année Fiscale	Budget consacré à l'éducation en pourcentage du PIB	Budget consacré à l'éducation en pourcentage du budget national
2000	4,3	25,7
2001	4,3	24,6
2002	4,2	21,8
2003	4,2	23,5
2004	4,0	24,4
2005	3,7	21,0
2006	3,7	21,7
2007	4,0	21,8

Source : données extraites par l'auteur du Tableau 7.1 du rapport de l'OEC (2008)

Ces quelques éléments montrent qu'une réforme éducative a bien été annoncée, médiatisée, mais elle n'a pas bénéficié de moyens financiers et humains en commune mesure avec l'ampleur de la tâche et Tan (2007) montre même qu'il y a eu une recentralisation du processus de décision en termes d'éducation sur la période suivant le lancement de la « décentralisation » éducative !

Cette neutralisation de la décentralisation ne semble pourtant pas être due à des luttes intestines entre le ministère de l'Education et celui de l'Intérieur, que nous avons pris soin d'historiciser dans le **Chapitre VII**, des conflits qu'il aurait été impossible de résoudre législativement et politiquement, mais bien à un compromis implicite entre les différentes forces politiques en vue de maintenir le statu quo (Baron-Gutty, 2009).

La réforme a redéfini quelques paramètres mais pour maintenir un système, pas pour le réformer. C'était une réforme pour assurer la continuité du système. (ER4_25MAR2009)

Le groupe dominant s'est appuyé sur le cadre fourni par le paradigme pour lancer une réforme, mais elle était dès le départ biaisée par manque de moyens réels, qu'ils soient humains, financiers ou législatifs. La loi de 1999, présentée comme le paroxysme de la

réforme éducative à l'aune du paradigme néolibéral en Thaïlande, était en fait une loi-cadre amenée à être précisée et mise en œuvre à travers d'autres textes législatifs, qu'ils restaient encore à établir et à faire voter, comme nous l'avons rappelé dans l'introduction de cette **troisième partie** de notre thèse. Cette phase de mise en œuvre a été chaotique et n'a pas eu les résultats attendus par la loi.

Mais cette réforme n'a pas « rien » produit, ceux au pouvoir ont en effet réussi à l'utiliser pour servir leurs desseins. En se réclamant du paradigme de l'éducation de la mondialisation, les groupes politiques dominants ont pu bénéficier de la force d'une idéologie dominante. Ils se sont appuyés sur ses dogmes pour apporter des réponses toutes faites aux problèmes rencontrés par la Thaïlande, et révélés par la crise de 1997. Ce faisant, ils s'assuraient le soutien humain, financier, politique des organisations internationales, des experts, des *think tanks*, de cette configuration développementiste dont nous avons parlé dans le deuxième point du **Chapitre VI**, et des bailleurs de fonds internationaux.

En outre, le paradigme de l'éducation de la mondialisation s'inscrivait bien dans les enjeux révélés par la décennie 1990, à savoir les questions en termes de communautés et de libéralisme. Face aux demandes du monde socio-économique, à la société civile et aux forces politiques naissantes, il fallait donner le change. Les autorités en charge des politiques éducatives du royaume ont donc utilisé le paradigme pour lancer des programmes, qui se sont ensuite cantonnés à des projets-pilotes, et à des réalisations marginales.

La vieille garde s'est opposée à de véritables réformes, comme nous le montre la décentralisation administrative à la fois en direction des collectivités locales (les LAO), des organes déconcentrés du ministère de l'Éducation (les ESA) et des établissements scolaires. Une multitude d'acteurs et une volonté politique molle et floue ont produit confusion et désarticulation.

Nous avons décrit le paradigme de l'éducation de la mondialisation comme reposant, entre autres piliers, sur la professionnalisation de l'éducation. En ce sens, l'école devrait servir des buts économiques. La loi de 1999 cherchait à donner plus de poids aux acteurs privés et aux entreprises dans l'éducation. Cependant, l'exemple des *fix-it centres* a montré la difficulté pour les établissements scolaires à travailler de concert avec leur voisinage, et le peu de moyens dont ils disposent pour satisfaire les demandes du monde socio-économique qui les entoure. L'exemple de la formation en alternance a révélé aussi que les entreprises ont du mal à collaborer avec les établissements universitaires.

Quant à elle, l'autonomie des universités a mis en avant la façon dont le concept de privatisation a été incorporé. Elle semble dénoter d'un affranchissement salubre de l'université vis-à-vis de l'administration. Mais nous avons montré que cette possibilité pour les établissements publics de valoriser leur patrimoine foncier, académique, et scientifique et d'avoir accès plus facilement à des financements privés ouvre la porte à des excès dans des universités encore fragiles sur un plan administratif mais également au niveau de la gestion comptable et financière.

L'ouverture d'un marché de l'enseignement supérieur libéralisé a conduit à une inflation de diplômes dangereuse pour la durabilité du développement de la Thaïlande car il y a un décrochage entre diplôme et qualification. Malgré l'autonomie des universités publiques, l'accession d'un grand nombre d'établissements d'enseignement supérieur au rang d'université, et une image de démocratisation, le développement d'un marché éducatif ne contribue pas à un meilleur accès à une éducation de qualité ou encore à un renforcement des bases scientifiques et universitaires du royaume dans l'optique d'une économie de la connaissance. L'autonomisation des universités a certes contribué à libéraliser l'enseignement supérieur mais pour consolider une reproduction sociale. Les familles de l'élite, qu'elles soient politiques, administratives, ou issues des milieux d'affaires, savent où inscrire leur enfant pour qu'il obtienne le diplôme et le réseau qui lui assureront ensuite une place de choix sur le marché de l'emploi, ou dans l'arène politico-administrative. Le marché de l'enseignement supérieur ne permet pas d'assurer un accès égalitaire à l'éducation car il est aux mains de ces personnes même qui cherchent la pérennisation d'un système qui les valorise. Au mieux, il sert à donner le change face à une société civile encore bourgeonnante et aux jeunes générations, mais comme nous l'avons souligné à la fin du **Chapitre VIII**, ce marché de dupes risque de ne pas continuer bien longtemps.

2.2. Le processus d'appropriation et le rôle de la configuration développementiste

La décentralisation, l'autonomie des universités, les essais de professionnalisation de l'enseignement thaïlandais ont montré qu'en apparence la Thaïlande adhérerait aux standards internationaux mais continuait dans un consensus tacite à maintenir le statu quo. Les projets en faveur de la formation en alternance ont aussi montré l'adoption par les instances

éducatives du jargon du développement international, pour donner l'impression à la fois de la modernité de l'éducation thaïlandaise et de la supposée universalité de ces concepts. On a bien eu un transfert de discours mais le véritable *policy transfer* a été limité par des routines institutionnelles, des blocages culturels et des logiques sociétales.

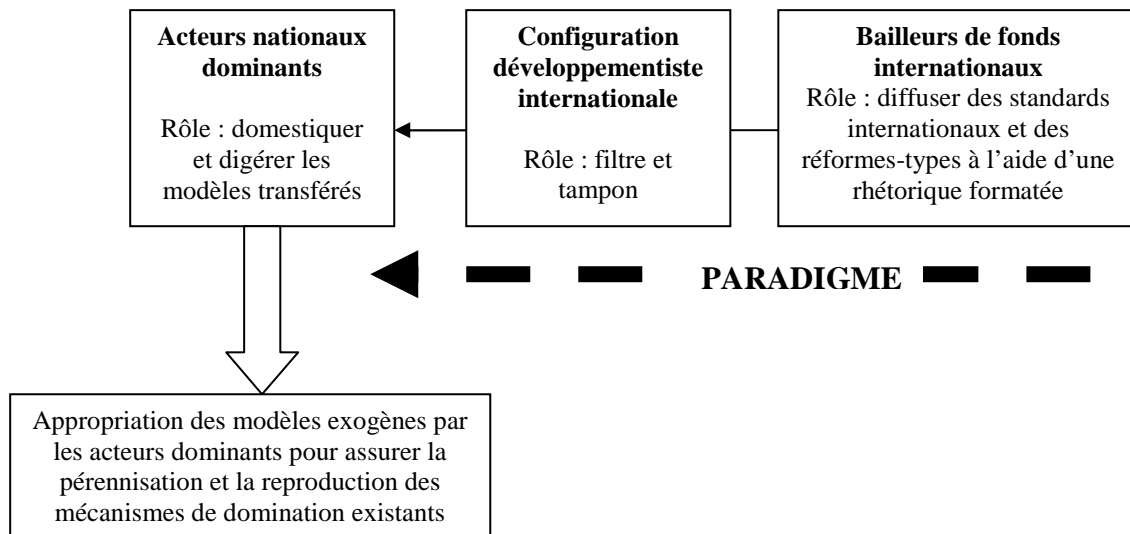
Que ce soit dans le cas de la formation en alternance, de la promotion de l'enseignement secondaire professionnel et technologique, ou du renforcement du système national d'innovation par le biais des clusters, à chaque fois on a eu la succession des mêmes séquences :

- adoption par la Thaïlande d'un nouveau concept à la mode dans la configuration développementiste ;
- octroi de budgets fléchés ;
- mise en œuvre avec une myriade d'acteurs et l'organisation de multiples séminaires, colloques, voyages d'études mais peu de coordination, de suivi réel, ou d'étude d'impact effectif ;
- phase de développement de projets pilotes en nombre très limité pour donner le change sur la scène domestique et vis-à-vis des bailleurs de fonds, et pour alimenter les effets d'annonce et les coups médiatiques ;
- apathie ;
- abandon progressif du projet au profit d'un nouveau concept.

Cette situation montre l'articulation qui se fait entre la configuration développementiste¹⁰² et les acteurs politiques dominants. Ces derniers savent utiliser les prescriptions des organisations internationales pour se maintenir en place. Nous avons schématisé le parcours du paradigme des bailleurs de fonds jusqu'à la scène domestique (**Figure 20**).

¹⁰² Au sujet de la configuration développementiste, voir la brève présentation que nous en avons fait dans le point 2.2.2 du **Chapitre VI**, en nous basant sur les travaux de Jean-Pierre Olivier de Sardan.

Figure 20 : Le parcours du paradigme : des bailleurs de fonds à la reproduction des mécanismes dominants sur les scènes domestiques



Source : réalisée par l'auteur en s'appuyant sur les travaux de Amin Allal (2010)

Ce schéma a été dressé sur la base des travaux d'Amin Allal (2010), étayés par son analyse des expériences de la Tunisie et du Maroc pour décrire le fonctionnement des configurations développementalistes internationales. S'appuyant sur Bayart (2004), il distingue trois sous-groupes dans cette communauté aux frontières institutionnelles poreuses :

- une bourgeoisie transnationale composée de fonctionnaires internationaux, de diplomates, de chefs d'ONG internationales, et d'experts internationaux ;
- la « jeune garde expatriée » avec les stagiaires, les volontaires internationaux et des Nations-Unies, les *Junior Professional Officers* des agences internationales ;
- les cadres nationaux de haut niveau occupant des fonctions dans l'aide au développement en travaillant pour des bailleurs de fonds ou en se positionnant comme des opérateurs de programmes internationaux.

Cette communauté permet aux standards internationaux d'être connus et acceptés par les acteurs nationaux dominants.

Ces réflexions soulèvent différentes questions par rapport à la place de la configuration développementaliste dans la réforme éducative que nous avons étudiée en Thaïlande. En effet, on a l'impression d'un marché de dupes avec d'un côté, des autorités domestiques qui

affirment adhérer aux préconisations des bailleurs de fonds et mettre tout en œuvre pour les appliquer alors qu'elles utilisent ces programmes pour servir leurs intérêts politiques et sociaux ; et d'un autre côté, des bailleurs de fonds, convaincus de contribuer au développement des pays les moins avancés grâce à leur doctrine néolibérale, si bien reprise dans les différents territoires.

Pourtant nous ne pensons pas qu'il s'agit d'une tromperie caractérisée, chacun y trouve son compte. Les bailleurs de fonds continuent à financer des programmes qui s'inscrivent dans le paradigme dominant et donc qui ne nécessitent pas de remettre en cause les fondamentaux qui assurent leur pérennité en tant qu'institutions financières internationales, dans le cas de la Banque mondiale et du FMI par exemple.

Les acteurs politiques dominants accèdent à des fonds internationaux importants, utiles pour maintenir leur position, par exemple, en prenant eux-mêmes en charge la mise en œuvre d'un programme, ou bien, dans le cadre de pratiques beaucoup moins avouables, en utilisant ces fonds pour alimenter leur campagne électorale, leurs finances personnelles ou lancer des projets dans lesquels ils auront un intérêt personnel direct. Nous avançons cet argument car la décentralisation administrative de l'éducation thaïlandaise a donné aux collectivités locales de nouveaux pouvoirs, en termes de financement des infrastructures éducatives notamment. Or, dans les organes directeurs des LAO, on retrouve de nombreux entrepreneurs du bâtiment, et ils n'ont pas manqué d'utiliser ces nouvelles prérogatives pour mettre leur entreprise en avant et s'emparer de marchés juteux.

Enfin, la configuration développementiste accepterait cette situation pour assurer sa reproduction car sans financement, sans bailleur de fonds, sans programme de développement, elle n'existerait plus. Au final, elle assurerait elle aussi les conditions de sa continuité en alimentant des prophéties auto-réalisatrices, même fictives, pour justifier de son existence auprès des bailleurs de fonds.

Devons-nous au final arriver à la conclusion que toute réforme éducative d'ampleur est impossible en Thaïlande, entre des acteurs internationaux se satisfaisant des mesures prises sur le terrain et des acteurs politiques dominants cherchant à changer sans changer ?

2.3. Une réforme impossible ?

La Thaïlande dispose en effet de peu de possibilités pour mener une réelle réforme. Tout d'abord, la loi de 1999 et les années qui l'ont suivie ont montré que lorsqu'il s'agissait d'élaborer de nouveaux programmes, le gouvernement faisait appel à des acteurs déjà en place, depuis longtemps. Cette démarche marque l'importance de l'âge, des réalisations passées, de la réputation pour faire partie d'un comité ministériel, mais aussi comme nous l'avons souligné de la volonté, sans doute non avouée, de ne pas réformer en profondeur.

En novembre 2008, j'ai assisté à une réunion à propos des réformes à mettre en place dans l'éducation thaïlandaise. Pendant la réunion, tous les membres s'auto-félicitaient. Ils n'y avaient que des cadres supérieurs, pas de jeunes. Le but était de savoir comment l'éducation pouvait aider les jeunes générations à devenir de bons thaïs et à être auto-suffisants. Ils ont une vision arriérée qui date d'avant 1989 et de la chute du mur de Berlin. Pour eux, le monde est encore sous hégémonie américaine, et ils ignorent de nouvelles puissances comme le Brésil, la Chine, l'Inde ou l'Afrique du Sud. Concernant l'éducation, ils ne comprennent pas qu'une nouvelle identité s'est construite autour d'Internet. (ER3_20NOV2008)

Les idées neuves ne priment pas dans les sphères des acteurs politiques dominants. Si cet aspect n'est pas unique à la Thaïlande, il est accentué par un exercice patrimonial du pouvoir et l'importance des relations clients-patron dans l'administration et le monde politique. L'institutionnalisation du politique sous la forme d'un Etat moderne n'a pas réussi à faire passer l'institution en premier et à reléguer les relations personnelles au second plan. Dans bien des cas, ce sont les relations au niveau des individus qui importent, il est alors difficile dans un contexte politique changeant de mettre en place des réformes d'envergure sur le long terme.

En outre, le système éducatif thaïlandais est plombé par la faiblesse des organisations professionnelles qui la traversent, notamment celles des enseignants. Il existe bien une organisation syndicale attachée à la profession enseignante mais elle s'apparente à un club et n'a pas de missions revendicatives. Elle sert à entériner les décisions prises par le gouvernement. La constitution de 2007 garantit bien la liberté syndicale mais la liberté d'association reste très limitée dans les faits :

- par lieu de travail, il ne peut y avoir qu'un syndicat actif ;

- les syndicats d'entreprises d'Etat ne peuvent pas s'affilier avec ceux du secteur privé ;
- les grèves sont interdites dans la fonction publique.

En 2009, le gouvernement a d'ailleurs « *persisté dans son refus d'enregistrer le Syndicat national des enseignants de Thaïlande (National Thai Teachers Union – NTTU), affilié à l'Internationale de l'éducation (IE)* »¹⁰³.

Finalement, quelle capacité endogène de changement reste-t-il ? Les enseignants ont du mal à se structurer et à formuler des revendications dans un contexte politique qui restreint la liberté d'association. En outre, ce ne sont pas les meilleurs diplômés qui accèdent à la fonction d'enseignant dans la majorité des établissements scolaires ; démotivés par des salaires peu élevés et une reconnaissance sociale faible les étudiants les plus talentueux s'orientent le plus souvent vers une carrière politique, administrative ou dans les affaires.

Les classes accueillent un effectif important et les enseignants doivent assurer de nombreuses autres tâches et responsabilités en plus de leurs missions éducatives : évaluations, dossiers administratifs, activités extrascolaires, sans parler des cours de soutien qu'ils donnent en plus.... Ils disposent dès lors de peu de temps pour alimenter une réflexion de fond sur l'école d'autant plus que la recherche domestique est faible en Thaïlande, la plupart des études effectuées en sciences de l'éducation s'apparentant à des sondages, avec peu de d'analyse et de souci d'historiciser le propos.

Cette faiblesse à produire une réaction endogène a été renforcée par la mise en place de la démarche qualité car elle a instauré des critères standardisés et privilégié des démarches conformistes et des comportements utilitaristes. Dès lors, les innovations et les originalités, qui n'étaient déjà pas très courantes dans le système éducatif thaïlandais, seront encore moins soutenues.

En dehors de l'institution éducative, il existe bien d'autres acteurs. La mise en place d'un curriculum local a même contribué à en « créer » un nouveau, en la personne de l'expert en sagesse locale. Mais il est issu de la tradition, il était déjà connu avant en tant que gourou local, et est employé pour véhiculer cette sagesse locale, des pratiques ancestrales ou des connaissances de l'histoire locale. Les enseignements qu'il transmet ne visent là encore pas à repenser l'éducation telle qu'elle existe actuellement.

¹⁰³ Citation du rapport annuel des violations des droits syndicaux 2010, disponible sur le site de la Confédération Syndicale Internationale <http://survey.ituc-csi.org>, page vue le 3 mai 2011.

Les familles ont également répondu à la réforme mais en allant dans son sens et en effectuant des arbitrages financiers en faveur de l'éducation car l'accès à un diplôme apparaît comme essentiel. Elles avaient peu de capacités de s'opposer à ce mouvement et à trouver d'autres solutions pour l'instruction de leurs enfants.

Les étudiants, et même si certains se sont opposés dans un premier temps à la réforme, ont dû faire avec et sont devenus les clients de ce nouveau marché de l'enseignement supérieur. Ils ont réagi en diversifiant leurs pratiques, par exemple en intégrant des cursus à temps partiel ou en alternance, pour faire face aux changements dans le monde universitaire, et notamment le renchérissement important des études. Ils ont, en ce faisant, alimenté là encore la voie initiée par la loi de 1999.

*

* *

Le système éducatif thaïlandais et les politiques éducatives du pays ont montré une attitude de résistance et de conservation, plutôt que d'innovation et de changement. Mais cette première approche ne doit pas faire croire à une inaction dans le domaine éducatif. La réforme lancée en 1999, même si elle n'a pas produit les effets escomptés, a en effet conduit à effectuer des arbitrages qui ont et auront des conséquences sur le court mais également le moyen et le long terme.

En transformant les instituts de formation des maîtres, les Instituts *Rajabhat*, en universités généralistes, les autorités ont laissé en suspens le problème de la formation des enseignants, pourtant une question décisive. En donnant libre cours à l'amateurisme dans le cas du curriculum local, le métier d'enseignant s'est éloigné d'une professionnalisation pourtant demandée depuis de nombreuses années, et à la place, on a assisté à des expérimentations hasardeuses. A travers le NEA de 1999, la Thaïlande a également choisi de continuer à faire porter le poids de la formation des ressources humaines sur le seul système éducatif au lieu de lancer, par exemple, un vaste programme de formation par secteur industriel ou bien d'inciter à une véritable formation professionnelle sur le lieu de travail¹⁰⁴. Si l'aspect formation reste dans le système éducatif, il en est de même pour le volet recherche, ce qui représente un risque vu la faiblesse des liens entre entreprises et universités, la difficulté à mettre en place des relations transversales effectives entre les acteurs du monde socio-économique, et le manque de dynamisme des programmes de clusters industriels.

Si cette situation inquiète de nombreux acteurs économiques et sociaux, elle semble pourtant en satisfaire d'autres car elle permet d'assurer la reproduction d'un système qui leur donne le pouvoir. Une véritable réforme éducative ne semble dès lors pas possible sans une réforme politique de fond permettant de repenser le système en profondeur, et non pas de se cacher derrière des questions de tutelle bien utiles pour occulter les véritables enjeux. Et on en arrive à se demander si l'échec de la réforme ne traduit pas en fait d'une volonté politique réelle. Dans le cadre d'une économie de la connaissance, l'éducation doit contribuer à former

¹⁰⁴ Certes il existe une dynamique dans certains secteurs, comme dans celui du HDD, mais elle reste limitée et circonscrite à des niches précises.

des travailleurs capables de penser par eux-mêmes, cette fameuse *critical thinking* si souvent souhaitée dans les politiques éducatives thaïlandaises, des jeunes gens autonomes et critiques. Or, à quels résultats conduiraient une telle formation en Thaïlande ? Les jeunes gens en arriveraient au même constat, que sans réforme du système, toutes les réformes ne sont que des emplâtres. On peut imaginer le caractère subversif de telles conclusions dans un contexte politique fragile, qui interdit toute critique de la famille royale du fait du crime de lèse-majesté, ravivé récemment pour contrer les partisans de Thaksin Shinawatra¹⁰⁵, le premier ministre déchu, et qui est traversé par des conflits de plus en plus fréquents entre l'armée, les royalistes et les partisans d'une véritable monarchie parlementaire, voire d'une autre forme d'organisation du politique.

*

* *

¹⁰⁵ Pour n'en citer qu'un, voir l'article Thai Lese-Majeste Claims Another Victim publié le 10 mai 2011 dans *Asia Sentinel* sur le cas de Somsak Jeamteerasakul, professeur à l'université Thammasat et accessible sur : http://www.asiasentinel.com/index.php?option=com_content&task=view&id=3184&Itemid=185

Conclusion générale

Le point de départ de notre étude était de comprendre pourquoi et comment on trouvait à travers le monde une forme scolaire similaire. Il s'agissait de réfléchir à cette univocité des trajectoires éducatives, tant depuis l'école moderne que dans cette phase de post-modernisme dans laquelle nous serions aujourd'hui. Comment pouvait-on rendre compte de cette similarité des trajectoires éducatives des pays non-occidentaux avec leurs homologues occidentales ? L'étude sous l'angle politique nous a semblé essentielle car c'est le pilotage public qui reste encore, malgré les récentes réformes des systèmes éducatifs, prédominant dans la sphère éducative. Nous nous sommes appuyés sur une étude de cas, celle de la Thaïlande, ancien royaume de Siam, territoire jamais directement colonisé par les puissances occidentales et aujourd'hui au cœur de la mondialisation. Nous nous sommes attachés à replacer l'éducation thaïlandaise dans son contexte, qu'il soit historique ou international, en repérant les changements et les enjeux sociaux, culturels, politiques et économiques des deux époques que nous avons mises en avant : la fin du XIX^{ème} siècle et les années 1990.

De notre recherche et de sa mise en perspective avec les différents champs théoriques mobilisés, il ressort deux résultats principaux :

- 1/ l'importance des paradigmes dans l'action publique ;
- 2/ la capacité des acteurs politiques dominants à s'appropriier des modèles exogènes.

L'étude de la construction de l'éducation nationale dans le royaume de Siam à la fin du XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} siècle, effectuée au cours de la première partie, nous a en effet permis de prendre conscience de l'existence d'un paradigme institutionnel éducatif, de sa naissance, de son évolution et de son déclin. En effet, si les changements économiques, politiques, culturels et géopolitiques pouvaient expliquer pourquoi la production et la transmission des connaissances avaient changé au Siam sur cette période, l'explication restait partielle si elle n'intégrait pas la dimension idéelle et idéologique.

Le Siam, et tout particulièrement le roi Chulalongkorn, a importé un paradigme institutionnel : l'école de l'Etat-Nation. Ce processus a répondu à des demandes internes, montrant l'importance du concept d'importation et de la notion de consentement, mais a

également découlé de logiques de domination, par exemple à travers les réseaux de diffusion et les images véhiculées.

Le Siam du XIX^{ème} siècle a domestiqué un modèle exogène pour repenser sa façon d'éduquer sa jeunesse, à l'aune de nouveaux impératifs et de symboles liés à l'Etat moderne. En ce sens, la première partie de cette thèse a permis d'écarter l'idée d'un développement éducatif linéaire et de privilégier la thèse de trajectoires éducatives plurielles toutefois influencées par un paradigme dominant. Elle est venue corroborer des éléments que nous avons distingués dans notre problématique, à savoir que si des forces définissent certaines voies de transformation, c'est le paradigme dominant en termes institutionnels éducatifs qui délimite le cadre du changement, en établissant les fondamentaux qui vont structurer les trajectoires éducatives à venir.

Mais le paradigme n'est pas immobile, il change lorsqu'il devient incapable de répondre aux demandes qu'il satisfaisait jusqu'alors. Le processus aboutissant à un changement de paradigme est long et fastidieux car il nécessite une véritable révolution de sens. C'est ce que nous avons montré dans la seconde partie à travers l'étude du passage au paradigme de l'éducation de la mondialisation. Nous avons réfléchi aux modalités de déclin du paradigme précédent, aux causes de la montée en puissance du nouveau, aux acteurs et aux réseaux sollicités, mais également à la façon dont il a été incorporé dans les politiques publiques de la Thaïlande.

La phase d'élaboration du NEA voté en 1999 par le parlement thaïlandais a permis d'illustrer ce moment du processus en montrant comment et pourquoi le paradigme néolibéral a réussi à supplanter le paradigme de l'école de l'Etat Nation qui prévalait jusqu'alors. On a étudié comment un modèle exogène parvenait à trouver des relais au sein des arènes nationales.

Cet exemple nous a permis de mettre en avant les questions de gestion de l'altérité sous-jacentes à la notion de paradigme institutionnel. En effet, à travers l'adoption d'un modèle exogène qui domine la scène internationale, la Thaïlande a voulu se positionner au mieux dans une hiérarchie civilisationnelle pour apparaître comme moderne et digne de confiance, aux yeux des investisseurs étrangers notamment.

Mais si le paradigme semble mondialisé, il est en fait fortement situé dans le sens où il est réceptionné et refaçonné par les cultures et les sociétés. Si la phase d'élaboration de la loi

éducative de 1999 avait déjà permis d'étayer cette affirmation, c'est surtout dans sa mise en œuvre que nous avons vu à quel point le paradigme était incorporé par l'espace national. La troisième partie de notre thèse, à travers différentes études de cas et la mobilisation du corpus des *policy transfer studies*, nous a montré que les acteurs politiques dominants de la scène thaïlandaise se sont approprié le paradigme dans le but de servir leurs intérêts et de maintenir leurs prérogatives. Il s'agit donc plus d'une appropriation que d'une hybridation, car les acteurs politiques dominants adaptent le paradigme et en font leur propriété pour assurer leur reproduction et leur pérennité. Le système éducatif thaïlandais a, dans cette perspective, montré une réaction faite de résistance et de conservatisme, mais demeure fortement limité dans sa capacité à créer une réponse qui lui soit propre et à s'émanciper à la fois du paradigme légitime et de l'élite qui domine la société et le monde politique thaïlandais.

L'appropriation du paradigme de l'éducation de la mondialisation par la Thaïlande a conduit à créer et accentuer des déséquilibres. Le système universitaire est désormais scindé entre une minorité de grandes universités et une masse d'établissements fragiles. On assiste à une précarisation des étudiants et à une dévalorisation des connaissances transmises. Cette situation conduit à une discordance croissante entre les aspirations conçues lors des études universitaires et les chances professionnelles réelles sur le marché de l'emploi.

Alors que la Thaïlande a besoin de personnes qualifiées pour lui permettre de développer son économie et sa société, le système universitaire délivre des diplômes de plus en plus vides de sens et de connaissances. De plus, les arbitrages en termes de formation professionnelle, avec la mise en avant du rôle des établissements scolaires au détriment de la formation en entreprise, fragilisent encore plus un système national d'innovation déjà bancal. Et ce sentiment de confusion est renforcé par l'analyse des éducations primaire et secondaire, pour lesquelles la décentralisation, qu'elle soit administrative ou pédagogique, a renforcé les inégalités d'accès à une bonne éducation et désarticulé un système éducatif dont les bases auraient dû au contraire être fortement consolidées.

Notre thèse a été un moyen d'analyser le politique à travers l'action publique en montrant les forces et les acteurs qui traversent le monde politique thaïlandais et les difficultés auxquelles le pays doit faire face. Malgré la transnationalisation des modèles et les transferts de politiques publiques, l'action publique reste située. Ce sont les relations sociales

verticales, l'importance d'acteurs politiques dominants, le fonctionnement et l'histoire des institutions et des acteurs du champ éducatif qui ont redessiné le paradigme de l'éducation de la mondialisation pour créer un agenda propre à la Thaïlande.

Et aujourd'hui la situation suscite de nombreuses interrogations qui pourraient faire l'objet de travaux de recherche à venir. Le système éducatif, désarticulé et fragmenté, ne semble pas à même de pouvoir soutenir une économie de la connaissance, pourtant essentielle pour poursuivre un développement économique et social qui profite au plus grand nombre. Quelles sont les voies possibles de réforme ?

Une des pistes envisagées serait de réaliser une véritable intégration régionale en termes d'éducation pour permettre à la Thaïlande d'élever le niveau de son enseignement supérieur, notamment, grâce à des programmes d'échange d'étudiants, d'enseignants, de personnel administratif au sein de l'Asie du Sud-est, en s'appuyant sur des systèmes universitaires d'excellence comme celui de Singapour. Cependant, ce projet, qui existe déjà, ne doit pas être cantonné à des sphères ministérielles, il doit concerner directement la base. Un programme d'une telle ampleur nécessite une véritable volonté politique pour éviter qu'il ne lance un nouveau cycle de réunions, de conférences, intéressantes certes pour le relationnel des sphères dirigeantes mais moins pour les étudiants et les enseignants, et au final pour la production et la transmission de connaissances.

Une autre piste que nos travaux ont soulignée serait de donner les moyens à une formation professionnelle de se développer. En effet, ce n'est pas au système éducatif de tirer le monde socio-économique mais au contraire ce sont les entreprises, les organisations sociales, les institutions politiques qui doivent pousser à l'excellence de l'éducation scolaire et universitaire. Mais ne serait-on pas alors bien loin des canons du paradigme néolibéral car l'excellence ne devrait pas se mesurer uniquement par des indicateurs « qualité » mais aussi par des transformations qualitatives du monde socio-économique.

Dans un monde de plus en plus complexe, et à l'heure où la Thaïlande fait face à des défis immenses en termes politiques, géopolitiques, économiques, sociaux, il est essentiel qu'une véritable réforme de fond de l'éducation et de la formation soit menée, peut-être avec moins de médiatisation, moins d'effet d'annonce que celle de 1999, mais dans le but de garantir avant tout l'efficacité sociale, politique et économique qui lui fait aujourd'hui totalement défaut. Il devient urgent pour la Thaïlande de faire face à ses dysfonctionnements car la dichotomie qui est apparue de manière saillante en mai 2010 avec les affrontements

meurtriers au cœur de Bangkok entre les Jaunes et les Rouges n'est pas prête de s'apaiser par elle-même. Elle a montré que l'effort d'éducation avait malgré tout porté certains fruits et permis à des paysans de comprendre que le système institutionnel ne correspondait pas à la réalité des relations sociales et politiques. Le royaume de Thaïlande est à l'aube d'un changement majeur que la succession du roi actuel, qui arrivera plus ou moins prochainement, va précipiter. Il sera alors indispensable de se saisir de la question éducative pour assurer au pays un avenir pérenne et serein dans une arène mondialisée.

Annexes

Annexe 1 : Présentation des projets de recherche effectués dans le cadre du CELS

Présentation de la recherche « Curriculum Local »

En 2007, le CELS (*Centre for Education and Labour Studies*), basé à la faculté d'Education de l'université de Chiang Mai a été choisi par le NRCT (*National Research Council of Thailand*) pour mener à bien un programme de recherche intitulé « Education et Pauvreté ». Ce programme, réalisé sur deux ans (octobre 2007-octobre 2009), avait pour objectif d'étudier les liens entre éducation et origine sociale, et entre éducation et réduction de la pauvreté.

Une partie de la méthodologie reposait sur des entretiens réalisés dans des écoles primaires et secondaires sur la base de questionnaires, dans une optique majoritairement quantitative. Ils ont eu lieu principalement au cours de l'année 2008. Certaines questions semi-directives permettaient également aux personnes interrogées de s'exprimer plus librement sur des sujets ciblés. Les établissements scolaires concernés étaient d'enseignement général ou professionnel, et situés dans des zones définies comme pauvres par l'équipe de recherche. Des élèves, des enseignants, des directeurs d'établissements, des parents d'élèves, et des membres de la communauté ont été interviewés.

Nous avons eu accès aux questionnaires et certaines questions étaient directement liées à la mise en œuvre du curriculum local dans l'établissement scolaire. Nous avons pu utiliser les réponses apportées comme sources primaires pour notre recherche. Ce travail a fait l'objet d'un Discussion Paper pour le CELS (Baron-Gutty & Chupradit, 2009b).

Sur tous les questionnaires disponibles, nous avons sélectionné uniquement ceux concernant les établissements d'enseignant général, car seul ce type d'établissement était concerné par la mise en œuvre obligatoire du curriculum local.

Sur toutes les personnes interrogées, nous nous sommes concentrés uniquement sur les réponses apportées par les enseignants et par les directeurs d'établissement.

Le projet de recherche que nous avons mené ne s'appuyait donc pas sur un échantillon représentatif des établissements scolaires, et en ce sens, les résultats obtenus ne peuvent pas être généralisés ou prétendre à une vision exhaustive des attitudes des écoles ou de la position du corps enseignants vis-à-vis du curriculum local. Le but était essentiellement de saisir des tendances en cours dans le monde éducatif thaïlandais.

Région	Province	Ecoles			Enseignants	Directeurs
		Primaire	Secondaire	Primaire et secondaire		
Nord	Lampang	1	2	2	49	5
	Chiang Mai	3	3	0	33	5
Nord-Est	Uttaradit	1	2	2	50	5
	Sakhon Nakhorn	0	5	0	51	5
	Udon Thani	3	1	1	49	5
		8	13	5		
2	5	26			232	25

	Nombre d'enseignants
Enseignement Primaire	90
Enseignement Secondaire	142
<i>Total</i>	232

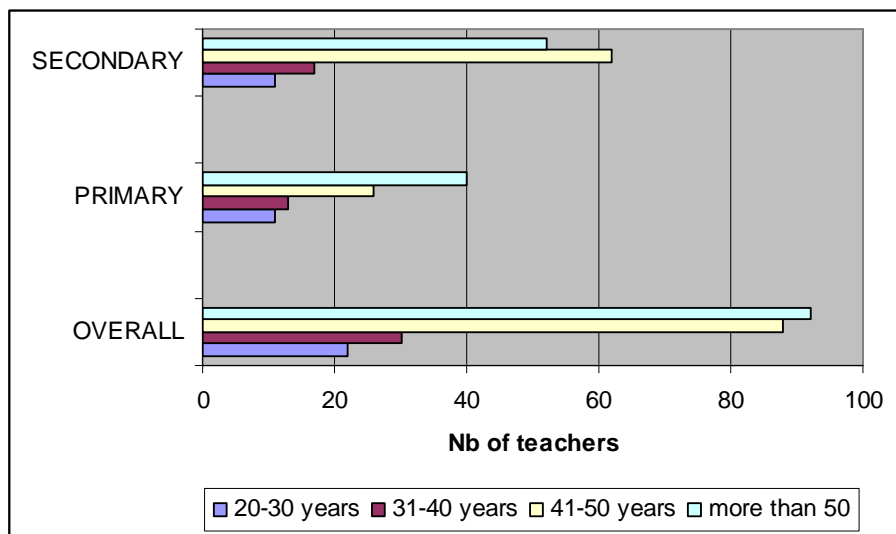
Enseignants			
Age	Primaire	Secondaire	Total
20-30	11	11	22
31-40	13	17	30
41-50	26	62	88
50+	40	52	92
<i>Total</i>	90	142	232

Enseignants									
Genre		Age				Années passées dans cette école*			
	Total	20-30	31-40	41-50	+50	0-2	2-10	10-20	>20
Homme	74	8	5	28	33	7	23	24	20
Femme	158	14	25	60	59	22	51	25	60
<i>Total</i>	232	22	30	88	92	29	74	49	80

* 0-2 signifie jusqu'à 2 inclus ; 2-10 signifie 2 exclu et 10 inclus ; 10-20 signifie 10 exclu et 20 inclus ; >20 signifie 20 exclu puis tous les chiffres au-dessus de 20 inclus.

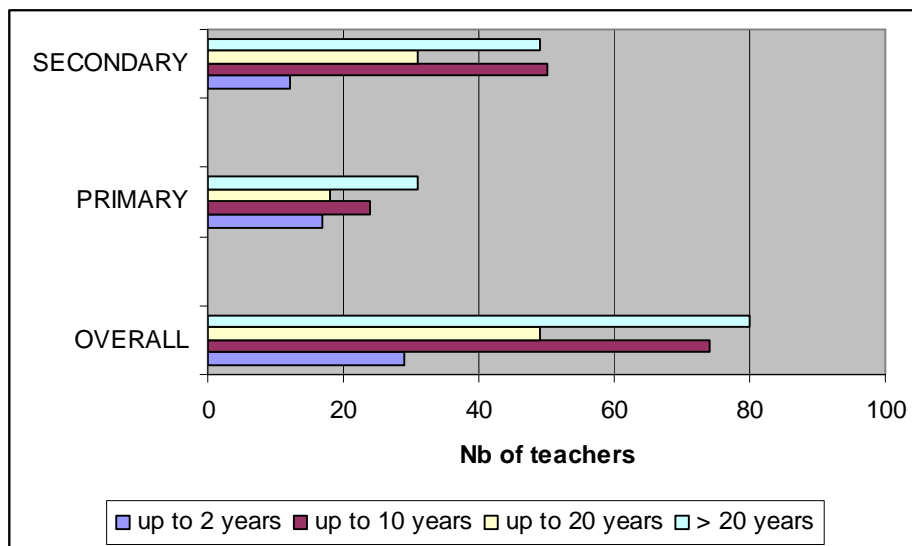
Enseignants					
Age		Années passées dans cette école			
	Total	0-2	2-10	10-20	>20
20-30	22	9	13	0	0
31-40	30	4	16	9	1
41-50	88	6	19	25	28
+50	92	10	16	15	51
Total	232	29	74	49	80

Age des enseignants interviewés selon le niveau d'enseignement (total, primaire, secondaire)



Graphique tiré de Baron-Gutty & Chupradit (2009b)

Années passées dans cette école par les enseignants interviewés selon le niveau d'enseignement (total, primaire, secondaire)



Graphique tiré de Baron-Gutty & Chupradit (2009b)

Concernant les directeurs d'établissement, toutes les personnes interrogées étaient des hommes. La moyenne d'âge était de 53,5 ans, avec un minimum de 49 ans et un maximum de 59 ans.

Directeurs									
Genre		Age				Années passées dans cette école*			
	Total	20-30	31-40	41-50	50+	0-2	2-10	10-20	20+
Homme	25	0	0	6	19	4	16	1	4
Femme	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	25	0	0	6	19	4	16	1	4

* La catégorie « années passées dans cette école » ne fait pas la distinction entre les années passées en tant qu'enseignant ou en tant que directeur.

Directeurs					
Age		Années passées dans cette école*			
	Total	0-2	2-10	10-20	20+
20-30	0	0	0	0	0
31-40	0	0	0	0	0
41-50	6	1	4	1	0
50+	19	3	12	1	3
Total	25	4	16	2	3

* La catégorie « années passées dans cette école » ne fait pas la distinction entre les années passées en tant qu'enseignant ou en tant que directeur.

Au niveau secondaire, chaque matière est enseignée séparément.

Enseignants au niveau secondaire									
	Thai	Maths	Science	ESRC*	EPS**	Arts	Carrière/ Techno.	Langue étrangère	Autres***
142	25	14	17	22	13	12	19	12	8
100%	18%	10%	12%	15%	9%	8%	13%	8%	6%

* ESRC : Etudes Sociales, Religion et Culture

** EPS : Sport et Santé

*** Orientation, Service de Documentation

Enseignants au niveau secondaire									
	Thai	Maths	Science	ESRC*	EPS**	Arts	Carrière/ Techno.	Langue étrangère	Autres***
Age									
20-30	1	3	2	1		1	1	1	1
31-40	1	2	3	2	2	3	3		1
41-50	13	7	5	10	8	4	10	4	1
50+	10	2	7	9	3	4	5	7	5
Total	25	14	17	22	13	12	19	12	8

* ESRC : Etudes Sociales, Religion et Culture

** EPS : Sport et Santé

*** Orientation, Service de Documentation

Questionnaires « Co-operative Education »

Questionnaire Company / แบบสอบถามบริษัท

- Q1** Main activity of the company (กิจกรรมการผลิตหลักของบริษัท)
- Q2** Nationality of the company (เป็นบริษัทของประเทศไทย)
- Q3** Main markets for the products (domestic, international?) (สินค้าหลัก ใช้ในประเทศ / ส่งออกต่างประเทศ)
- Q4** Number of employees / type of employees (managers, employees, etc.) (จำนวนพนักงาน / ประเภทของพนักงาน)
- Q5** Is it easy to recruit new staff, especially qualified staff (middle-rank managers for example)? Please explain.
(การสรรหาพนักงานใหม่ เป็นสิ่งที่ยุ่งยากมีปัญหาหรือง่ายดาย? ทำไม?)
- Q6** When you want your employees to be trained, how do you proceed? (เมื่อใดที่บริษัทต้องการฝึกอบรมพนักงาน และมีกระบวนการในการฝึกอบรมพนักงานอย่างไร?)
- Q7** Why has your company decided to be a partner of the cooperative education programme? (ทำไมบริษัทจึงตัดสินใจเป็น partner ส่วนหนึ่งของโปรแกรม Co-op)
- Q8** What are the good aspects / strengths of this programme as far as your company is concerned?
(จุดดี/จุดแข็งของโปรแกรมนี้นับที่บริษัทได้คำนึงถึงคืออะไร?)
- Q9** What are the weaknesses of this programme as far as your company is concerned?
(จุดด้อย/จุดอ่อนของโปรแกรมนี้นับที่บริษัทได้คำนึงถึงคืออะไร?)
- Q10** What would you recommend for future improvements? (แนวทางในการปรับปรุงพัฒนาในอนาคต?)
- Q11** Is there anything you would like to add? (ความเห็นอื่น ๆ เพิ่มเติม?)

Questionnaire Students Co-Op / แบบสอบถามนักศึกษา Co-Op

- Q1** Age (อายุ)
- Q2** Gender (เพศ) () male = ชาย () Female = หญิง
- Q3** Years in the programme (ระดับชั้นปีที่...)
- Q4** Main Tasks in the company (ลักษณะของงานที่ได้รับมอบหมายจากบริษัท)
- Q5** What did you do before? (Schools/Working)
(ทำอะไรมาก่อนที่จะมาเรียนที่ = เรียนมัธยม / ทำงานที่ไหน?)
- Q6** Why did you decide to join the cooperative education programme?
(ทำไมถึงตัดสินใจเลือกที่จะมาเรียนในโครงการสหกิจศึกษา Co-Op ที่วิทยาลัยสี่อ?)
- Q7** What are the good aspects / strengths of this programme as far as you are concerned?
(อะไรเป็นจุดดี จุดเด่น จุดแข็ง ของโปรแกรมนี้นับที่ความเห็นของนักศึกษา ?)
- Q8** What are the weaknesses of this programme as far as you are concerned?
(อะไรเป็นจุดด้อยหรือจุดอ่อนของโปรแกรมนี้นับที่ความเห็นของนักศึกษา ?)
- Q9** What would you recommend for future improvements?
(แนวทางการปรับปรุงพัฒนาในอนาคตในความเห็นคุณ?)
- Q10** Is there anything you would like to add?
(ความคิดเห็นเพิ่มเติมเกี่ยวกับประเด็นโปรแกรมสหกิจศึกษา)

Annexe 2 : Questionnaires enseignants, étudiants, et acteurs de la réforme

Questionnaire « Enseignants »

Date
Name

Code
Age

Socio-demographic information

Q1 You are

Male	
Female	

Q2 Do you have children?

Yes	
No	

Q3 How many brothers and sisters do you have?

--

Q4 Please state which of the following is true in your case

One of my parents holds a higher education degree	
My two parents hold a higher education degree	
None of them hold a higher education degree	

Academic Background

Q5 In which major did you get

Q5.11

Q5.12

Q5.13

your BA
Year
Institution

.....
.....

Q5.21

Q5.22

Q5.23

your MA
Year
Institution

.....
.....

Q5.31

Q5.32

Q5.33

your PhD
Year
Institution

.....
.....

Q6 Why did you make these choices?

Current position

Q7 Now what is your current position?

Q8 How satisfied are you with it?

completely	
fairly	
partially	
not at all	

Q9 Why?

Q10 Do you teach in different institutions? Where?

Study / Work transition

Q11 Do you think what you learnt during your studies has been helpful in your work?

yes	
no	

Q12 Why?

Q13 To your opinion, what is nowadays the most important thing to get a job in Thailand?

(choose **1 answer** only)

diploma	
work experience	
personal relationship	
being lucky	
others (please name)	

Quality of Education in Thailand

Q14 For you, after higher education, what should students have?

Please name **the 2 most** important features

1. most important

2. 2nd most important

theoretical knowledge about their major	
technical skills related to future work	
general skills, such as critical thinking	
professional skills, related to a specific job	
other (please explain)	

Q15 How would you evaluate the quality of education in Thailand?

good	
fair	
less than average	
bad	

Q16 For you, what does "quality of education" mean?

Q17 What type of research does your institution emphasize?

Q18 Do you carry out research tasks?

a lot	
sometimes	
a little bit	
not at all	

Q19.1 If yes, usually where do funds come from?

Q19.2 Are you mainly conducting research

in a team	
alone	

Q20 What do you think of the state of Thai research?

Reform of National Education

Q21 Have you heard of the National Education Act (voted in 1999)?

yes	
no	
a little bit	

Q22 Do you see the autonomy of universities in financial management as:

a good move	
a fair move	
a bad move	
no opinion	

Q23 Please explain.

Q24 Do you think the autonomy of universities in academic affairs (curricula, teachers, study programmes) is:

a good thing	
a fair thing	
a bad thing	
no opinion	

Q25 Please explain

How do you think autonomy will impact on:

Q26 - budget management

good	
fair	
bad	
have no impact	
do not know	

Q27 - administrative organisation

good	
fair	
bad	
have no impact	
do not know	

Q28 - teaching quality

good	
fair	
bad	
have no impact	
do not know	

Q29 - curriculum content

good	
fair	
bad	
have no impact	
do not know	

Q30 - study environment

good	
fair	
bad	
have no impact	
do not know	

Q31 For you, what should be improved in Thailand regarding education and research?

Questionnaire « Etudiants »

Code

Name

Socio-demographic information

Q1 You are

Male	
Female	

Q2 Do you have children?

Yes	
No	

Q3 How many brothers and sisters do you have?

--

Q4 Please state which of the following is true in your case

One of my parents holds a higher education degree	
My two parents hold a higher education degree	
None of them hold a higher education degree	

Academic background

Q5 In which diploma are you involved now?

Master	
PhD	

Q6 In which major did you get

Q6.1

Q6.11

Q6.12

your BA (if MA / PhD Students)	
Year	<table><tr><td></td></tr></table>	
Institution	

Q6.2

Q6.21

Q6.22

your MA (if PhD Students)	
Year	<table><tr><td></td></tr></table>	
Institution	

Current studies

Q7 You study now

in the province (jangwat) you were born	
outside of the province (jangwat) you were born	

Q8 Are you a full-time or part-time student?

Full-time	
Part-Time	

Q9 Which Major?

.....

Q10 Year No?

.....

Q11 Which Institution?

.....

Q12 Why did you choose this diploma (and not another one) ?

Q13 Why did you choose this institution (and not another one?)

Q14 How much tuition fees do you pay for one year?

Q15 How do you pay for your diploma?
(you can choose different answers)

student loan	
family support	
work	
own savings	
scholarship	
employers	
others	

Q16 If you are a MA student, do you intend to study afterwards?

yes	
no	
maybe	

Q17 Comments about your future

.....

Study / Work transition

Q18 Do you think what you've learnt during your studies will be helpful in your work?

yes	
no	

Q19 Why?

Q20 To your opinion, what is nowadays the most important thing to get a job in Thailand?
(choose **1 answer** only)

diploma	
work experience	
personal relationship	
being lucky	
others (please name)	

Quality of education

Q21 How satisfied are you with your current major/diploma?

completely	
fairly	
partially	
not at all	

Q22 Please explain why.

Q23 During a regular week, which activities take most of your time?

Please name the **top 3** main activities

1. most important
2. 2nd most important
3. 3rd most important

preparing for exams	
reading background literature	
going out with friends	
being involved in community activities	
job	
carrying out research tasks for thesis	
being with family	
going to lectures	
doing nothing, relax	
others	

- Q24** For you, after higher education, what should students have?
Please name **the 2 most** important features
1. most important
2. 2nd most important

theoretical knowledge about their major	
technical skills related to future work	
general skills, such as critical thinking	
professional skills, related to a specific job	
other (please explain)	

- Q25** How would you assess/evaluate the quality of education in Thailand?

good	
fair	
less than average	
bad	

- Q26** For you, what does "quality of education" mean?

- Q27** According to you, what should be improved in the Thai education? Please explain.

Reform of National Education

- Q28** Have you heard of the National Education Act (voted in 1999)?

yes	
no	
a little bit	

- Q29** Do you see the autonomy of universities in finance management as:

a good move	
a fair move	
a bad move	
no opinion	

- Q30** Please explain.

- Q31** Do you think the autonomy of universities in academic affairs (curricula, teachers, study programmes) is:

a good thing	
a fair thing	
a bad thing	
no opinion	

- Q32** Please explain
How autonomy will impact on:

Q33 - budget management

good	
fair	
bad	
have no impact	
do not know	

Q34 - administration

good	
fair	
bad	
have no impact	
do not know	

Q35 - teaching quality

good	
fair	
bad	
have no impact	
do not know	

Q36 - curriculum content

good	
fair	
bad	
have no impact	
do not know	

Q37 - study environment

good	
fair	
bad	
have no impact	
do not know	

Questionnaire de base « Acteurs de la réforme »

No
Name

Date
Position

Academic background

Q1 Do you hold higher education degree?

yes	
no	

Q2.1 If yes, in which major did you get

your BA
Year	<input type="text"/>
Institution

Q2.2

your MA
Year	<input type="text"/>
Institution

Q2.3

your PhD
Year	<input type="text"/>
Institution

Q.3 Why did you make these choices?

Policy decision-making

Q.4 Can you give a brief history of the development of the idea for restructuring education system in Thailand?

Q.5 Who were the main actors (commission, individuals, etc.) involved in the development of the National Education Act?

Q.6 What eventually led to the passing of the law? How do you explain the unanimous vote towards NEA?

Policy implementation

The main aspects of the National Education Act of 1999 are decentralisation of basic education and public university autonomy.

Autonomy of universities

Q.7 The English word for the new university system is "autonomous", the Thai word is "under the supervision of": which is the correct meaning/term?

Q.8 How will becoming autonomous affect the funding of universities? What will be the new sources of funding?

Q.9 How will becoming autonomous affect the academic missions of universities (study curricula, research, etc.)?

Q.10 What do academics here say are the advantages and disadvantages of universities become autonomous?

Decentralisation of basic education

Q.11 What are your feeling about decentralisation of basic education to educational service area and local administration organization?

Q.12 Why has the reform not been fully implemented so far?

Leads for future improvements

Q12 For you, after higher education, what should students have?

Please name **the 2 most** important features

1. most important

2. 2nd most important

theroretical knowledge about their major	
technical skills related to future work	
general skills, such as critical thinking	
professional skills, related to a specific job	
other (please explain)	

Q13 How would you evaluate the quality of education in Thailand today?

good	
fair	
less than average	
bad	

Q14 For you, what does "quality of education" mean?

Q15 According to you, what should be improved in the Thai education? Please explain.

Annexe 3 : Liste / Enseignants, Etudiants, Acteurs de la loi de 1999

Dans un souci de confidentialité, dont nous avons assuré toutes les personnes interviewées, la liste ci-dessous ne propose pas d'informations nominatives ou permettant de les identifier avec certitude. Il s'agit uniquement d'indications pour replacer ces personnes dans un contexte.

Etudiants

Code	Province	Université	Faculté	Diplôme préparé
S1_24MAR2008	Songkhla	Prince of Songkhla	Science Politique	PhD
S2_25MAR2008	Chiang Mai	CMU	Education	PhD
S3_04JUN2008	Chiang Mai	CMU	Science	MA
S4_04JUN2008	Chiang Mai	CMU	Science	MA
S5_04JUN2008	Chiang Mai	CMU	Science	MA
S6_04JUN2008	Chiang Mai	CMU	Science	BA*
S7_19JUN2008	Bangkok	Kasetsart Uni.	Ingénierie	PhD
S8_19JUN2008	Bangkok	Kasetsart Uni.	Ingénierie	PhD
S9_19JUN2008	Bangkok	KMUTT	Ingénierie	MA
S10_19JUN2008	Bangkok	KMUTT	Ingénierie	MA
S11_19JUN2008	Bangkok	KMUTT	Ingénierie	PhD
S12_22DEC2008	Chiang Mai	CMU	Sciences Sociales	MA
S13_23DEC2008	Bangkok	Chulalongkorn	Arts	MA
S14_30DEC2008	Chiang Mai	CMU	Sciences Sociales	MA
S15_04JUN2009	Chiang Mai	CMU	Science Politique et Administration Publique	PhD
S16_04JUN2009	Chiang Mai	CMU	Education	PhD
S17_09JUN2009	Chiang Mai	CMU	Education	PhD

* Cette personne n'est pas prise en compte dans la description de l'échantillon car elle prépare un BA, et non pas un MA ou PhD.

Enseignants

Code	Province	Université	Faculté
T1_03APR2008	Chiang Mai	CMU	Science
T2_08APR2008	Chiang Mai	CMU	Science Politique et Administration Publique
T3_18JUN2008	Bangkok	Chulalongkorn	Commerce et Comptabilité
T4_19JUN2008	Bangkok	Kasetsart Uni.	Ingénierie
T5_19JUN2008	Bangkok	KMUTT	Ingénierie
T6_20JUN2008	Bangkok	Mahidol	College of Management
T7_16DEC2008	Chiang Mai	CMU	Education
T8_24DEC2008	Chiang Mai	CMU	CAMT
T9_29DEC2008	Chiang Mai	CMU	Science Politique et Administration Publique
T10_05JAN2009	Chiang Mai	CMU	Science Politique et Administration Publique
T11_05JAN2009	Chiang Mai	CMU	Sciences Sociales
T12_06JAN2009	Chiang Mai	CMU	Science Politique et Administration Publique
T13_09FEB2009	Chiang Mai	Payap University	Langues
T14_11FEB2009	Chiang Mai	CMU	Education
T15_23FEB2009	Chiang Mai	CMU	Science Politique et Administration Publique
T16_02APR2009	Bangkok	Rajamangala Uni. Thanyaburi	Agriculture
T17_09JUN2009	Chiang Mai	North Chiang Mai University	Management

Acteurs de la réforme

Code	Province	Organisation	Fonction
LC1_15JAN2009	Chiang Mai	Etablissement primaire et secondaire	Deux personnes interrogées Administration au niveau scolaire
LC2_20JAN2009	Chiang Mai	Centre de recherche dans établissement d'enseignement supérieur	Deux chercheurs en sciences sociales
LC3_22DEC2008	Chiang Mai	Université	Administration au niveau universitaire
ER1_03APR2008	Chiang Mai	Université	Administration au niveau universitaire
ER2_04APR2008	Chiang Mai	Autres	Administration au niveau universitaire
ER3_20NOV2008	Bangkok		Chercheur en sciences sociales
ER4_25MAR2009	Chiang Mai	Centre de recherche dans établissement d'enseignement supérieur	Directeur et Chercheur en sciences sociales
ER5_02APR2009	Bangkok	Centre de recherche dans établissement d'enseignement supérieur	Directeur et Chercheur en sciences dures
ER6_02APR2009	Bangkok	Administration éducative	MOE (Bangkok)
ER7_25MAR2008	Chiang Mai	Administration éducative	Directeur Educational Service Area
ER8_08JAN2009	Bangkok	Autres	Chercheur en sciences sociales
ER9_11JUN2009	Chiang Mai	Administration éducative	Employée ONESQA

Annexe 4 : Sélection de sections du National Education Act of B.E. 2542 (1999)

Section 8 Educational provision shall be based on the following principles:

- (1) Lifelong education for all;
- (2) All segments of society participating in the provision of education;
- (3) Continuous development of the bodies of knowledge and learning processes.

Section 9 In organizing the system, structure, and process of education, the following principles shall be observed:

- (1) Unity in policy and diversity in implementation;
- (2) Decentralization of authority to educational service areas, educational institutions, and local administrative organizations;
- (3) Setting of educational standards and implementing system of quality assurance for all levels and all types of education;
- (4) Raising the professional standards of teachers, faculty staff, and educational personnel, who shall be developed on a continuous basis;
- (5) Mobilization of resources from different sources for provision of education;
- (6) Partnerships with individuals, families, communities, community organizations, local administrative organizations, private persons, private organizations, professional bodies, religious institutions, enterprises, and other social institutions.

Section 10 In the provision of education, all individuals shall have equal rights and opportunities to receive basic education provided by the State for the duration of at least 12 years. Such education, provided on a nationwide basis, shall be of quality and free of charge. Persons with physical, mental, intellectual, emotional, social, communication, and learning deficiencies; those with physical disabilities; or the cripples; or those unable to support themselves; or those destitute or disadvantaged; shall have the rights and opportunities to receive basic education specially provided.

Education for the disabled in the second paragraph shall be provided free of charge at birth or at first diagnosis. These persons shall have the right to access the facilities, media, services, and other forms of educational aid in conformity with the criteria and procedures stipulated in the ministerial regulations.

Education for specially gifted persons shall be provided in appropriate forms in accord with their competencies.

Section 12 Other than the State, private persons and local administration organizations, individuals, families, community organizations, private organizations, professional bodies, religious institutions, enterprises, and other social institutions shall have the right to provide basic education as prescribed in the ministerial regulations.

Section 15 There shall be three types of education: formal, non-formal, and informal.

- (1) Formal education shall specify the aims, methods, curricula, duration, assessment, and evaluation conditional to its completion.
- (2) Non-formal education shall have flexibility in determining the aims, modalities, management procedures, duration, assessment and evaluation conditional to its completion. The contents and curricula for non-formal education shall be appropriate, respond to the requirements, and meet the needs of individual groups of learners.

- (3) Informal education shall enable learners to learn by themselves according to their interests, potentialities, readiness and opportunities available from persons, society, environment, media, or other sources of knowledge.

Educational institutions are authorized to provide any one or all of the three types of education.

Credits accumulated by learners shall be transferable within the same type or between different types of education, regardless of whether the credits have been accumulated from the same or from different educational institutions, including learning from non-formal or informal education, vocational training, or from work experience.

Section 17 Compulsory education shall be for nine years, requiring children aged seven to enrol in basic education institutions until the age of 16 with the exception of those who have already completed grade 9. Criteria and methods of calculating children's age shall be as stipulated in the ministerial regulations.

Section 18 Early childhood and basic education shall be provided in the following institutions:

- (4) Early childhood development institutions, namely: child care centres; child development centres; pre-school child development centres of religious institutions; initial care centres for disabled children or those with special needs, or early childhood development centres under other names.
- (5) Schools, namely: state schools, private schools, and those under jurisdiction of Buddhist, or other religious institutions.
- (6) Learning centres, namely: those organized by non-formal education agencies, individuals, families, communities, community organizations, local administration organizations, private organizations, professional bodies, religious institutions, enterprises, hospitals, medical institutions, welfare institutes, and other social institutions.

Section 21 Ministries, bureaus, departments, state enterprises, and other state agencies shall be authorized to provide specialized education in accord with their needs and expertise, bearing in mind the national education policy and standards. The criteria, methods, and conditions as stipulated in the ministerial regulations shall be observed.

Section 27 The Basic Education Commission shall prescribe core curricula for basic education for purposes of preserving Thai identity, good citizenship, desirable way of life, livelihood, as well as for further education.

In accord with the objectives in the first paragraph, basic education institutions shall be responsible for prescribing curricular substance relating to needs of the community and the society, local wisdom and attributes of desirable members of the family, community, society, and nation.

Section 36 The state educational institutions providing education at the degree level shall be legal entities and enjoy the status of government or state-supervised agencies with the exception of those providing specialized education referred to in section 21.

The above institutions shall enjoy autonomy; be able to develop their own system of administration and management; have flexibility, academic freedom and be under supervision of the councils of the institutions in accord with the foundation acts of the respective institutions.

Section 38 In each educational service area, there shall be an Area Committee for Education, Religion and Culture and its Office. The Area Committee and its Office shall have the powers and duties for overseeing educational institutions at the basic and lower-than-degree levels; establishment, dissolution, amalgamation or discontinuance of educational institutions; promotion and support for private educational institutions in the educational service area; promotion and support for local administrative organizations so as to be able to provide education in accord with the educational policies and standards; promotion and support for education provided by individuals, families, community organizations, private organizations, professional bodies, religious institutions, enterprises, and other social institutions offering a variety of training, including overseeing the units responsible for religious, artistic, and cultural affairs in the area.

The Area Committee for Education, Religion, and Culture shall be comprised of representatives of community, private, and local administrative organizations; teacher associations; educational administrator associations; parent-teacher associations; religious leaders; and scholars in education, religion, art, and culture.

The number of the committee members, their qualifications, criteria, nomination procedures, selection of the chairperson and members, and terms of termination of office shall be as stipulated in the ministerial regulations.

The director of the Office for Education, Religion, and Culture of the educational service area shall serve as member and secretary of the Committee for Education, Religion, and Culture of the area.

Section 39 The ministry shall decentralize powers in educational administration and management regarding academic matters, budget, personnel and general affairs administration directly to the Committees and Offices for Education, Religion, and Culture of the educational service areas and the educational institutions in the areas.

Section 40 In each institution providing basic education and that at lower-than-degree level, there shall be a board supervising and supporting the management of the institution. The board shall be comprised of representatives of parents; those of teachers, community and local administration organizations, alumnae/I of the institution, and scholars.

The number of board members, their qualifications, criteria, nomination procedure, selection of chairperson and members of the board, term and termination of office shall be as stipulated in the ministerial regulations.

The director of the educational institution shall serve as member and secretary of its board.

Provisions in this section shall not be applicable to the educational institutions referred to in section 18 (1) and (3).

Section 41 Local administration organizations shall have the right to provide education at any or all levels of education in accord with readiness, suitability and requirements of the local areas.

Section 42 The Ministry shall prescribe the criteria and procedures for assessing the readiness of the local administration organizations to provide education.

The Ministry shall be responsible for co-ordination and promotion of the local administration organizations' capability to provide education in line with the policies and standards required. It shall also advise on the budgetary allocations for education provided by local administration organizations.

Section 49 An Office for National Education Standards and Quality Assessment shall be established as a public organization, responsible for development of criteria and methods of external evaluation, conducting evaluation of educational achievements in order to assess the quality of institutions, bearing in mind the objectives and principles and guidelines for each level of education as stipulated in this Act.

All educational institutions shall receive external quality evaluation at least once every five years since the last exercise and the results of the evaluation shall be submitted to the relevant agencies and made available to the general public.

Section 53 There shall be an Organization for Teachers, Educational Institution Administrators, and Educational Administrators. The Organization shall enjoy the status of an independent body administered by a professional council under supervision of the Ministry. The Organization shall have the powers and duties for setting professional standards; issuing and withdrawal of licenses; overseeing maintenance of professional standards and ethics; and developing of the profession of teachers, educational institution administrators, and educational administrators.

Teachers, administrators of educational institutions, educational administrators and other educational personnel of both the state and private sectors shall have professional licenses as provided by the law.

In establishing the Organization for Teachers, Educational Institution

Administrators, and Educational Administrators and other educational personnel, determination of qualifications required, criteria and procedures for issuing and withdrawal of licenses shall be as stipulated by the law.

The provision in the second paragraph shall not apply to educational personnel providing informal education, educational institutions referred to in section 18 (3), administrators at the educational levels above education service areas, and specialized educational resource persons.

The provisions in this section shall not apply to the faculty staff, educational institution administrators, and educational administrators for higher education at the degree level.

Section 58 There shall be mobilization of resources and investment in terms of budgetary allocations, financial support and properties from the State; local administration organizations; individuals; families; communities; community organizations; private persons; private organizations; professional bodies; religious institutions; enterprises; other social institutions; and foreign countries, for use in the provision of education as follows:

- (1) The State and local administration organizations capable of providing education shall mobilize resources for education. In so doing, they shall be authorized to levy educational taxes as appropriate, in accord with provisions in the law.
- (2) As providers and partners in educational provision, individuals; families; communities; local administration organizations; private persons; private organizations; professional bodies; religious institutions enterprises; and other social institutions shall mobilize resources for education, donate properties and other resources to educational institutions and share educational expenditures as appropriate and necessary.

The State and local administration organizations shall encourage and provide incentives for mobilization of these resources by promoting, providing support and applying tax rebate or tax exemption measures as appropriate and necessary, in accord with provisions in the law.

Section 59 State educational institutions which are legal entities shall be empowered to take charge of, oversee, maintain, utilize and earn interest from their properties, both state land as provided by the State Land Act and other properties; earn income from their services; and charge tuition fees neither contrary to nor inconsistent with their policies, objectives, and main missions.

Immovable properties of state educational institutions which are legal entities acquired through donation or purchase or in exchange for their income shall not be regarded as state land, and the institutions shall have the right of ownership.

Income and interest of educational institutions which are legal entities; interest from the state land; indemnities from violation of study leave; and those from violation of contracts for purchasing properties or hiring of work using budgetary allocations shall not be income to be submitted to the Ministry of Finance as stipulated by the Treasury Reserve Act and the Budgetary Procedure Act.

Income and interest of educational institutions which are not legal entities, interest from state land, indemnities from violation of study leave, and those from violation of contracts for purchasing properties or hiring of work using budgetary allocations shall be utilized by educational institutions in their educational provision as stipulated by the rules of the Ministry of Finance.

Section 60 The State shall be responsible for the following:

- (1) Distribution of general subsidies for per head expenditure commensurate with the needs of those receiving compulsory and basic education provided by the State and the private sector. These grants shall be distributed on an equal basis.
- (2) Distribution of grants in terms of loans for those from low-income families, as appropriate and necessary.
- (3) Distribution of budgetary allocations and other special educational resources suitable and in line with the requirements for educational provision for each group of persons with special needs referred to in the second, third and fourth paragraphs of section 10. In so doing, consideration shall be given to equality of educational opportunity and justice in accord with the criteria and procedures stipulated in the ministerial regulations.
- (4) Distribution of budgetary allocations for operating and capital costs of educational institutions in accord with the policies, the National Education Development Plan, and the missions of the respective institutions, which shall be allowed freedom in utilization of the allocations and educational resources. In so doing, consideration shall be given to quality and equality of educational opportunity.
- (5) Distribution of budgetary allocations as general subsidies for state degree-level institutions which are legal entities and are state-supervised or public organizations.
- (6) Distribution of low-interest loans to private educational institutions for eventual self-reliance.
- (7) Establishment of the State and Private Education Development Fund.

Section 61 The State shall distribute subsidies for education provided by individuals, families, communities, community organizations, private organizations, professional bodies, religious institutions, enterprises, and other social institutions as appropriate and necessary.

Annexe 5 : Membres de la CTEEG – Commission on Thai Education in the Era of Globalization

Chairman of the Commission		
1.	Prof.Dr. Sippanondha Ketudat	Chairman, National Economic and Social Development Board
The Commission		
2.	Prof. Aree Valyasevi, M.D., DSc.	Dean, Faculty of Medicine, Thammasat University
3.	Mr. Banthoon Lamsam	President, Thai Farmers Bank Public Company Limited
4.	Prof.Dr. Chetana Nagavajara	Professor of German, Faculty of Arts, Silpakorn University
5.	Dr. Khunying Kalaya Sophonpanich	Executive Committee Member and Secretary, Thai Junior Encyclopedia Project by Royal Command of H.M. The King
6.	Prof. Kasem Watanachai, M.D.	Permanent Secretary, Ministry of University Affairs
7.	Dr. Kowit Vorapipatana	Former Permanent Secretary, Ministry of Education
8.	Gen. Niyom Sansanakom	Former Commanding General, National Defence Studies Institute
9.	Prof. Khunying Nongyao Chaiseri	President, Thammasat University Council
10.	Mr. Paiboon Wattanasiritham	President, Foundation for Thailand Rural Reconstruction Movement Under Royal Patronage
11.	Dr. Prasarn Trairatvorakul	Deputy Secretary-General, Securities & Exchange Commission
12.	Mr. Sawai Prammanee	Former Permanent Secretary, Ministry of Labour and Social Welfare
13.	Assoc.Prof.Dr. Somchob Chaiyavej	Mechanical Engineering Department, The King Mongkut's Institute of Technology North Bangkok
14.	Dr. Sumet Tantivejkul	Secretary-General, National Economic and Social Development Board,; Secretary-General, Royal Development Projects Board
15.	Dr. Surat Silpa-anan	Permanent Secretary, Ministry of Education
16.	Mr. Taveesak Senanarong	Former Permanent Secretary, Ministry of Education
17.	Prof. Toemsakdi Krishnamra	Director, Sasin Graduate Institute of Business Administration of Chulalongkorn University
18.	Mrs. Tuenjai Deetes	Secretary General, Hill Area Development Foundation
19.	Prof. Vitit Muntarbhorn	Head of the International Law Department, Faculty of Law, Chulalongkorn University

20.	Mr. Wallop Tungkananurak	Secretary General, Foundation for the Better Life of Children
21.	Prof. Dr. Wichit Srisa-an	President, Suranaree University of Technology
Senior Experts		
1.	Prof.Dr. Kanok Wongtrangan	Deputy Permanent Secretary, Ministry of University Affairs
2.	Dr. Chuachan Chongsatityoo	Deputy General, National Education Commission
3.	Dr. Kasama Varavarn	Director-General, Department of Curriculum and Instruction Development, Ministry of Education
4.	Dr. Narasri Vaivanijkul	Research Director, Sasin Graduate Institute of Business Administration of Chulalongkorn University
5.	Dr. Piengchai Pookakupt	First Senior Vice President, Thai Farmers Bank Public Company Limited
6.	Dr. Rung Kaewdang	Director General, Department of Non-formal Education, Ministry of Education
Expert Assistants		
1.	Dr. Amornwit Nakornthap	Chief, Quality Assurance Unit, Bureau of Higher Education Standards, Ministry of University Affairs
2.	Mrs. Mallika Nitayaphorn	Director, Office of Educational Assessment and Testing Services, Department of Curriculum and Instruction Development, Ministry of Education
3.	Ms. Nonglak Phaholvech	Educational official, Bureau of Educational System Development and Micro-Planning, National Education Commission
4.	Dr. Silaporn Nakornthap	Program Director on Community Research, The Thailand Research Fund
5.	Dr. Sombat Suwanpitak	Director, Planning Division, Department of Non-formal Education, Ministry of Education

Source : A synopsis of the Report (Commission on Thailand's Education in the Era of Globalization: Towards National Progress and Security in the Next Century, 1996)

Bibliographie alphabétique

- Allal, Amin. (2010). Les configurations développementistes internationales au Maroc et en Tunisie : des *policy transfers* à portée limitée. In T. Delpeuch, L. Dumoulin & C. Vigour (Eds.), *Critique internationale No48 : Théma "Les policy transfers en question"*. Paris, CERI.
- Allègre, Claude, Berlinguer, Luigi, Blackstone, Tessa, & Ruettgers, Jürgen (1998). *Déclaration de la Sorbonne. Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur*. Paris, Sorbonne.
- Almond, Gabriel A., & Powell, Bingham. (1966). *Comparative Politics: A Developmental Approach*. Boston, Little Brown and Co.
- Anderson, Benedict. (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (6th ed.). London, New York, Verso.
- Anderson, Kristine L., & London, Bruce. (1985). Modernization, Elites, and the Distribution of Educational Resources in Thailand. *Social Forces*, Vol. 63(No. 3), pp. 775-794.
- Anderson, Perry. (1978). *L'Etat absolutiste. Ses origines et ses voies*. Paris, La Découverte.
- Andersson, Thomas, Schwaag-Serger, Sylvia, Sörvik, Jens , & Wise Hansson, Emily. (2004). *The Cluster Policies Whitebook*. Malmö, Sweden, IKED.
- Arghiros, Daniel. (2002). Political Reform and Civil Society at the Local Level: Thailand's Local Government Reforms. In D. McCargo (Ed.), *Reforming Thai Politics* (Ch. 14, pp. 223-246). Copenhagen, NIAS Publishing.
- Atagi, Rie. (1998). Economic Crisis Accelerates the Reform of Higher Education in Thailand. *International Higher Education, Center for International Higher Education, University of Boston*.
- Aveline-Dubach, Natacha. (2010). The Role of Industrial Estates in Thailand's Industrialization, New Challenges for the Future. In P. Intarakumnerd & Y. Lecler (Eds.), *Sustainability of Thailand's Competitiveness: The Policy Challenges*. Singapore, ISEAS, copublished with IRASEC (Bangkok).
- Badie, Bertrand. (1992). *L'Etat importé*. Paris, Fayard.
- Badie, Bertrand, & Birnbaum, Pierre. (1982). *Sociologie de l'Etat*. Paris, Editions Grasset et Fasquelle.
- Baker, Chris, & Pasuk Phongpaichit. (2005). *A History of Thailand*. New York, Cambridge University Press.
- Balandier, Georges. (1971). *Sens et puissance. Les dynamiques sociales*. Paris, PUF.

- Baron-Gutty, Audrey. (2006). *Agglomérations d'entreprises et clusters en Thaïlande – théorie et études de cas*. Mémoire de Master, Master 2 Recherche Asie Orientale Contemporaine, Science Politique, Université Lumière-Lyon 2 / IAO Lyon, Lyon.
- Baron-Gutty, Audrey. (2009). The Intricacies of Basic Education Decentralisation in Thailand. *Journal of Education Chiang Mai University*, Vol. 36(No.1-2).
- Baron-Gutty, Audrey. (2010). The Textile and Garment Industry in Thailand: The Technology and Education Upgrading Challenge. In P. Intarakumnerd & Y. Lecler (Eds.), *Sustainability of Thailand's Competitiveness: The Policy Challenges*. Singapore, ISEAS, copublished with IRASEC (Bangkok).
- Baron-Gutty, Audrey. (2011). Réformer le système éducatif thaïlandais : limites et possibilités. In S. Doyet & J. Ivanoff (Eds.), *Thaïlande Contemporaine*. Bangkok, IRASEC, Les Indes Savantes.
- Baron-Gutty, Audrey, & Chupradit, Supat. (2009a). Fix-it Centres: Adaptation and Outcomes of the "Clusters of the Poor". A Case Study in Chiang Mai In A. Baron-Gutty & S. Chupradit (Eds.), *Education, Economy and Identity. Ten years of Educational Reform in Thailand* (Ch.4). Bangkok, IRASEC, Occasional Papers.
- Baron-Gutty, Audrey, & Chupradit, Supat. (2009b). *The Implementation of the Local Content Provision in Thai Basic Education*. Chiang Mai, CELS (Centre for Education and Labour Studies), available on <http://cels-thailand.blogspot.com>.
- Baron-Gutty, Audrey, & Chupradit, Supat. (2009c). Strengthening University-Industry Links through Co-op Education: Case Studies in Thailand. In A. Baron-Gutty & S. Chupradit (Eds.), *Education, Economy and Identity. Ten Years of Educational Reform in Thailand* (Ch.5). Bangkok, IRASEC, Occasional Papers.
- Baron-Gutty, Audrey, & Chupradit, Supat (Eds.). (2009d). *Education, Economy and Identity. Ten Years of Educational Reform in Thailand*. Bangkok, IRASEC.
- Baron-Gutty, Audrey, Figuière, Catherine, & Simon, Jean-Christophe. (2009). From "Trad-cluster" to "Neo-cluster": First Step for a Typology of Industrial Clusters in Emerging Economies - A Case Study of Thailand. In B. Ganne & Y. Lecler (Eds.), *Asian Industrial Clusters, Global Competitiveness and New Policy Initiatives*. Singapore, World Scientific Ed.
- Bayart, Jean-François. (2004). *Le gouvernement du monde. Pour une critique politique de la globalisation*. Paris, Fayard.
- Bayart, Jean-François (Ed.). (1996). *La greffe de l'Etat. Les trajectoires du politique*, 2. Paris, Editions Karthala.
- Bell, Daniel. (1976). *Vers la société post-industrielle*. Paris, R. Laffont.
- Bello, Walden, Cunningham, Shea, & Kheng Poh, Li. (1998). *A Siamese Tragedy: Development and Disintegration in Modern Thailand*. London, Zed Books.
- Berger, Mark T. (2004). *The Battle for Asia. From Decolonization to Globalization*. London and New York, Routledge Curzon Taylor & Francis Group.

- Berman, Bruce, & Lonsdale, John. (1992). *Unhappy Valley: Conflict in Kenya and Africa*. Portsmouth, James Currey.
- Bhumibol Adulyadej, King. (1997). *Royal Speech Given to the Audience of Well-wishers on the Occasion of the Royal Birthday Anniversary*. www.kanchanapisek.or.th/speeches/1997/1204.en.html, The Golden Jubilee Network.
- Bonrepaux, Christian. (2009, 6 juillet). Le ministère sanctionne les enseignants qui n'appliquent pas les réformes. *Le Monde*.
- Boudon, Raymond. (2004). *La place du désordre. Critique des théories du changement social* (3ème ed.). Paris, PUF.
- Bourdieu, Pierre, & Boltanski, Luc. (2008). *La production de l'idéologie dominante*. Paris, Demopolis - Raisons d'Agir.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Editions de Minuit.
- Bourdon, Jean. (2002). La Banque Mondiale et l'éducation, ou : est-il plus simple de construire de grands barrages que de petites écoles ? *Economies et Sociétés, Série F, n°40, "Développement" - IV*(Vol. 3-4), pp. 501-532.
- Boyer, Robert. (2001). L'après-consensus de Washington : institutionnaliste et systémique ? *L'année de la régulation, Economie, Institutions, Pouvoirs, 5*.
- Braudel, Fernand. (1985). La longue durée. In F. Braudel (Ed.), *Ecrits sur l'histoire*. Paris, Flammarion.
- Bray, Mark. (2007). *The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners* (2nd ed.). Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bray, Mark. (2009). *Le tutorat de complément privé : la marchandisation de l'éducation et l'effacement des frontières public/privé. Une perspective globale*. Un seul monde, une seule école? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation, Colloque International, CIEP, Sèvres.
- Brimble, Peter, & Doner, Richard F. (2007). University-Industry Linkages and Economic Development: The Case of Thailand. *World Development, Vol. 35*(No. 6), pp. 1021-1036.
- Brown, Andrew. (2004). *Labour, Politics and the State in Industrializing Thailand*. London and New York, Routledge Curzon, Taylor & Francis Group.
- Brown, Phillip, Halsey, A. H., Lauder, Hugh, & Stuart Wells, Amy. (1997). The Transformation of Education and Society: An Introduction. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. Stuart Wells (Eds.), *Education. Culture, Economy, and Society* (Ch.1, pp.1-44). Oxford, New York, Oxford University Press.
- Buadaeng, Kwanchewan, & Leeprecha, Prasit. (2009). Modern Education Systems and Impact on Ethnic Minorities. In A. Baron-Gutty & S. Chupradit (Eds.), *Education*,

- Economy and Identity. Ten Years of Educational Reform in Thailand* (Ch. 2). Bangkok, IRASEC, Occasional Papers.
- Buisson-Fenet, Hélène, & Pons, Xavier. (2011). *Les pratiques d'évaluation externe des établissements scolaires en France, au Royaume-Uni et en Suisse : vers des figures de l'État éducateur contemporain en Europe* (Recherche Evalexe). Créteil, Largotec, disponible sur <http://www.unsa-education.org/telechargement/cha/RechercheEvalexe.pdf>.
- Bunnag, Sirikul. (1997, 17 July). Standards in Thailand are slipping, warn academics. *Bangkok Post*.
- Bunnag, Sirikul. (2008, 8 November). Schools not up to scratch, fail to pass quality test. *Bangkok Post*.
- Burapharat, Chitrlada, & Chupradit, Supat. (2009). Vocational and Cooperative Education in Thailand: A Presentation. In A. Baron-Gutty & S. Chupradit (Eds.), *Education, Economy and Identity. Ten Years of Educational Reform in Thailand* (Ch.3). Bangkok, IRASEC, Occasional Papers.
- Burbules, Nicholas C., & Torres, Carlos Alberto. (2000). Globalization and Education: An Introduction. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and Education. Critical Perspectives*. (Ch.1, pp.2-26). London and New York, Routledge.
- Castilla, Emilio J., Hwang, Hokyu, Granovetter, Ellen, & Granovetter, Mark. (2000). Social Networks in Silicon Valley. In C.-M. Lee, W. F. Miller, M. Gong Hancock & H. S. Rowen (Eds.), *The Silicon Valley Edge*. Stanford, Stanford University Press.
- Cavet, Agnès. (2009). *Sur les traces du marché mondial de l'éducation* (Dossier d'actualités No. 42). Lyon, INRP Veille Scientifique et Technologique.
- Chagnollaude, Dominique. (2006). *Science Politique. Eléments de sociologie politique* (6ème ed.). Paris, Editions Dalloz.
- Chantornvong, Sombat. (2002). The 1997 constitution and the politics of electoral reform. In D. McCargo (Ed.), *Reforming Thai Politics* (Ch. 13). Copenhagen, NIAS Publishing.
- Charlier, Jean-Emile, & Croché, Sarah. (2003). Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices. *Education et Sociétés*, Vol.12(No.2), pp.13-34.
- Chupaka, Surachai. (1995, 7 July). Education must provides choices for Thais. *The Nation*.
- Chupaka, Surachai. (2002). Study: Competitive universities must be autonomous. In K. Sangmahachai (Ed.), *Thailand's Higher Education Reform: The Revolution of Academic Freedom and University Autonomy*. Bangkok, Ministry of University Affairs, Office of Permanent Secretary.
- Clark, Burton R. . (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organisational Pathways of Transformation*. New York, Elsevier.

- Collins, Christopher S., & Rhoads, Robert A. (2008). The World Bank and Higher Education in the Developing World: The Cases of Uganda and Thailand. *International Perspectives on Education and Society*, Vol.9, pp.177-221.
- Commission on Thailand's Education in the Era of Globalization: Towards National Progress and Security in the Next Century. (1996). *Thai Education in the Era of Globalization: Vision of a Learning Society* (Synopsis of the report). Thailand.
- Condominas, Georges. (1990). *From Lawa to Mon, from Saa' to Thai: Historical and Anthropological Aspects of Southeast Asian Social Spaces*. Canberra, Australian National University.
- Conseil Européen. (2000). *Conclusions de la présidence du Conseil Européen de Lisbonne* (Nr:100/1/00 §5). Lisbonne.
- Cowen, R. (1996). Last Past the Post: Comparative Education, Modernity and Perhaps Post-Modernity. *Comparative Education*, Vol.32(No.2), pp.151-170.
- Cuyvers, Ludo, De Lombaerde, Philippe, & Van den Bulcke, Danny. (1996). *The Relocation of Industrial Activities as an Instrument for Regional Development in the Northeastern Region of Thailand* (CAS Discussion paper No. 8), CAS and CIMDA.
- d'Enfert, Renaud. (2006). Les mathématiques à l'école élémentaire au XIXe siècle. In V. Troger (Ed.), *Une histoire de l'éducation et de la formation*. Auxerre, Sciences Humaines Editions.
- Dauda, Carol L. (2004). The Importance of De Facto Decentralization in Primary Education in Sub-Saharan Africa PTAs and Local Accountability in Uganda. *Journal of Planning Education and Research*, Vol. 24, pp. 28-40.
- de Guzman, Allan B. (2007). Chronicling Decentralization Initiatives in the Philippines Basic Education Sector. *International Journal of Educational Development*, Vol. 27(No. 6), pp. 613-624.
- Deem, Rosemary. (2001). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: Is the Local Dimension Still Important? *Comparative Education*, Vol.37(No.1), pp.7-20.
- Delong, Sophie, & Députés. (2009). Proposition de loi relative à la création du prêt étudiant garanti par l'État et à remboursement différé et conditionnel, No1391. France: Assemblée Nationale.
- Déloye, Yves. (2007). *Sociologie historique du politique* (3ème ed.). Paris, La Découverte.
- Delpeuch, Thierry. (2008). *L'analyse des transferts internationaux de politiques publiques : un état de l'art* (Questions de recherche No. 27). Paris, CERI Sciences Po.
- Delpeuch, Thierry, Dumoulin, Laurence, & Vigour, Cécile (Eds.). (2010). *Critique internationale No48 : Théma "Les policy transfers en question"*. Paris, CERI.

- Dhiravegin, Likhit. (1978). *The Bureaucratic Elite of Thailand: A Study of Their Sociological Attributes, Educational Background, and Career Advancement Pattern*. Bangkok, Wacharin.
- Dover, Stéphane. (2001a). Introduction. In S. Dover (Ed.), *Thaïlande Contemporaine*. Bangkok, Paris, IRASEC, L'Harmattan.
- Dover, Stéphane. (2001b). "La Thaïlande prête pour le monde" ou de l'usage intensif des étrangers dans un processus de construction nationale. In S. Dover (Ed.), *Thaïlande Contemporaine*. Bangkok, Paris, IRASEC, L'Harmattan.
- Dulyakasem, Uthai. (1991). Education and Ethnic Nationalism: The case of the Muslim-Malays in Southern Thailand. In C. F. Keyes (Ed.), *Reshaping Local Worlds: Formal Education and Cultural Change in Rural Southeast-Asia* (pp.131-152). New Haven, Connecticut, Monograph 36, Yale Southeast Asia Studies, Yale University Center for International and Area Studies.
- Engel, Susan. (2006). *Where to Neoliberalism? The World Bank and the Post-Washington Consensus in Indonesia and Vietnam*. Paper presented at the 16th Biennial Conference of the Asian Studies Association of Australia, Wollongong, 26-29 June.
- Esping-Andersen, Gosta. (1999). *Les trois mondes de l'Etat-providence: essai sur le capitalisme moderne*. Paris, PUF.
- Etzioni, Amitai. (1963). The Epigenesis of Political Communities at the International Level. *American Journal of Sociology*, January(No. 4), pp.407-421.
- Exworthy, Mark, & Halford, Susan (Eds.). (1999). *Professionals and the New Managerialism in the Public Sector*. Oxford, Open University Press.
- Fantasia, Rick. (2008). Délits d'initiés sur le marché universitaire américain : les mécanismes de reproduction de l'élite. In F. Schultheis, M. Roca i Escoda & P.-F. Cousin (Eds.), *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*. Paris, Raisons d'agir.
- Ferlie, Ewan, Ashburner, Lynn, Fitzgerald, Louise, & Pettigrew, Andrew. (1996). *The New Public Management in Action*. Oxford, Oxford University Press.
- Filbeck, David Ambros (2002). *An Analysis of the Effects of Globalization on the Restructuring of Higher Education in Thailand*. PhD Thesis, Faculty of the Graduate School, University of Texas at Austin, Austin, Texas.
- Fine, Ben. (2001). Neither the Washington nor the post-Washington Consensus. In B. Fine, C. Lapavistas & J. Pincus (Eds.), *Development Policy in the Twenty-First Century*. London, Routledge.
- Fontaine, Jean-Marc, & Lanzarotti, Mario. (2001). Le néo-structuralisme. De la critique du Consensus de Washington à l'émergence d'un nouveau paradigme. *Mondes en développement*, Tome 29(113/114), pp.47-62.
- Formoso, Bernard. (2000). *Thaïlande : Bouddhisme renonçant, capitalisme triomphant*. Paris, La Documentation Française.

- Foucault, Michel. (2007). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, Editions Gallimard.
- Fraser, Derek. (1984). *The Evolution of the British Welfare State. A History of Social Policy since the Industrial Revolution* (2nd ed.). London, Macmillan Press.
- Fry, Gerald. (1984). The Economic and Political Impact of Study Abroad. *Comparative Education Review*, Vol.28(No.2), pp. 203-220.
- Gabbard, David A. (2003). A Nation At Risk - Reloaded: Part I. *Journal for Critical Education Policy Studies*, Vol.1(No.2).
- Gamage, David T., & Sooksomchitra Pacharapimon. (2004). Decentralisation and School-based Management in Thailand. *International Review of Education*, Vol. 50, pp. 289-305.
- Garcia, Sandrine. (2008). La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur. In F. Schultheis, M. Roca i Escoda & P.-F. Cousin (Eds.), *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*. Paris, Raisons d'agir.
- Giddens, Anthony. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris, L'Harmattan.
- Glassman, Jim. (2004). *Thailand at the Margins. Internationalization of the State and the Transformation of Labour*. Oxford, New York, Oxford University Press.
- Granovetter, Mark. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, Vol. 78(No. 6), pp. 1360-1380.
- Grawitz, Madeleine. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (11e ed.). Paris, Editions Dalloz.
- Graz, Jean-Christophe. (2006). Les hybrides de la mondialisation. Acteurs, objets et espaces de l'économie politique internationale. *Revue Française de Science Politique*, Vol. 56(No. 5), pp. 765-787.
- Halimi, Serge. (1995). Les "boîtes à idées" de la droite américaine. *Repris dans Manière de Voir, Le Monde Diplomatique*, No. 104(Avril-mai 2009).
- Hall, Peter A. (1993). Policy Paradigms, Social Learning, and the State: The Case of Economic Policymaking in Britain. *Comparative Politics*, Vol.25(No.3), pp.275-296.
- Halpin, David, & Troyna, Barry. (1995). The Politics of Education Policy Borrowing. *Comparative Education*, Vol.31(No.3), pp.303-310.
- Henderson, Callum. (1998). *Asia Falling - Making Sense of the Asian Currency Crisis and its Aftermath*. Singapore, McGraw-Hill Book Co.
- Hermet, Guy. (1986). *Sociologie de la construction démocratique*. Paris, Economica.
- Hewison, Kevin. (1999). *Thailand's Capitalism: The Impact of the Economic Crisis*. School of Social Science/Asia Centre, The University of New England, Armidale, UNEAC Asia Papers, No. 1.

- Hewison, Kevin. (2002). Responding to Economic Crisis: Thailand's Localism. In D. McCargo (Ed.), *Reforming Thai Politics* (Ch.10, pp.143-161). Copenhagen, NIAS Publishing.
- Heyneman, Stephen P. (2003). The History and Problems in the Making of Education Policy at the World Bank 1960-2000. *International Journal of Educational Development*, Vol.23(No.3), pp.315-337.
- Hibou, Béatrice. (2009). *Intervention lors de Atelier 1 "Néolibéralisme et Bureaucratization"*. "La Bureaucratization du monde" Deuxième Rencontre européenne d'analyse des sociétés politiques Université Paris-1 Panthéon Sorbonne, 5 et 6 février.
- Hill, Christopher. (1980). *The Century of Revolution: 1603-1714*. London, Routledge
- Hobsbawm, Eric. (2006). Production de masse des traditions et traditions productrices de masses : Europe, 1870-1914. In E. Hobsbawm & T. Ranger (Eds.), *L'invention de la tradition* (Ch.VI). Paris, Editions Amsterdam.
- Hobsbawm, Eric J. (1992). *Nations et nationalisme depuis 1780. Programme, mythe, réalité*. Paris, Gallimard.
- Howlett, Michael, & Ramesh, M. (1995). *Studying Public Policy. Policy Cycles and Policy Subsystems*. Oxford, Oxford University Press.
- Hussey, Antonia. (1993). Rapid Industrialization in Thailand. *Geographical Review*, Vol.83(No.1), pp.14-28.
- Hyden, Goran. (1983). *No Shortcuts to Progress. African Development Management in Perspective*. London, Heinemann.
- Illich, Ivan D. (1973). *Deschooling Society*. Harmondsworth, England, Victoria, Australia, Penguin Books.
- Intarakumnerd, Patarapong. (2005). Government Mediation and Transformation of Thailand's National Innovation System. *Science Technology & Society*, Vol. 10(No. 1), pp. 87-104.
- Intarakumnerd, Patarapong. (2009). Thailand's Cluster Initiatives: Successes, Failures and Impacts on National Innovation System. In B. Ganne & Y. Lecler (Eds.), *Asian Industrial Clusters, Global Competitiveness and New Policy Initiatives*. Singapore, World Scientific Ed.
- Janchitfah, Supara. (1997, 26 October). Education Reform Fails the Test. *Bangkok Post*.
- Jetin, Bruno. (2010). Industrial Upgrading and Educational Upgrading: Two Critical Issues for Thailand. In P. Intarakumnerd & Y. Lecler (Eds.), *Sustainability of Thailand's Competitiveness: The Policy Challenges* (pp.78-125). Singapore, ISEAS, copublished with IRASEC (Bangkok).
- Jumbala, Prudhisan. (1992). *Nation-building and Democratization in Thailand: A Political History*. Bangkok, Chulalongkorn University Social Research Institute.

- Kaewdang, Rung. (1995). *Reengineering Thai Bureaucracy*. Bangkok.
- Kaewdang, Rung. (1997). *The Revolution of Thai Education*. Bangkok.
- Kanjanapanyakom, Rachavarn. (2005). Thai Experience with Quality Assurance, <http://www.Fulbrightthai.org/data/knowledge/exp.doc>.
- Kemasingki, Pim. (2009, June). Discussing Thai Education with Associate Professor Prathoomporn Vajarasthira. *e-Citylife*.
- Ketudat, Sippanondha, & Fry, Gerald (1981). Relations between Educational Research, Policy, Planning and Implementation: The Thai Experience. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, Vol.27(No.2), pp.141-152.
- Keyes, Charles F. (1989). *Thailand. Buddhist Kingdom as Modern Nation-State*. Bangkok, Editions Duang Kamol.
- Keyes, Charles F. (1991a). The Proposed World of the School: Thai Villagers' Early into a Bureaucratic State System. In C. F. Keyes (Ed.), *Reshaping Local Worlds: Formal Education and Cultural Change in Rural Southeast-Asia* (pp.89-130). New Haven, Connecticut, Monograph 36, Yale Southeast Asia Studies, Yale University Center for International and Area Studies.
- Keyes, Charles F. (1991b). State Schools in Rural Communities: Reflections on Rural Education and Cultural Change in Southeast Asia. In C. F. Keyes (Ed.), *Reshaping Local Worlds: Formal Education and Cultural Change in Rural Southeast-Asia* (pp.1-18). New Haven, Connecticut, Monograph 36, Yale Southeast Asia Studies, Yale University Center for International and Area Studies.
- Keynes, John Maynard. (1985). *Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie*. Paris, Payot.
- Klein, Naomi. (2008). *La stratégie du choc : la montée d'un capitalisme du désastre*. Paris, Actes Sud.
- Krueathep, Weerasak. (2004). Local Government Initiatives in Thailand: Cases and Lessons Learned. *The Asia Pacific Journal of Public Administration*, Vol.26(No2), pp.217-239.
- Kuhn, Thomas Samuel. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, Flammarion.
- Kurusabha. (1958). *Prawat Kru (Biography of Thai Teachers)*. Bangkok, Kurusabha Press.
- Lagroye, Jacques. (2002). *Sociologie Politique* (4ème ed.). Paris, Presses de Sciences Po et Dalloz.
- Laïdi, Zaki. (1989). *Enquête sur la Banque Mondiale*. Paris, Fayard.
- Lavenant, Pierre. (2001). L'éducation et ses réformes. In S. Doyet (Ed.), *Thaïlande Contemporaine* (pp.289-306). Bangkok, IRASEC.

- Lê Thành Khôi. (2001). *Education et civilisations. Genèse du monde contemporain*. Paris, Editions Bruno Leprince / Horizons du monde.
- Lecler, Yveline. (2003). Pénétration du marché ou plateforme d'exportation ? La division du travail dans les firmes japonaises en Asie. In J.-M. Bouissou, D. Hochraich & C. Milelli (Eds.), *Après la crise. Les économies asiatiques face aux défis de la mondialisation* (pp.205-233). Paris, Edition Karthala.
- Lecler, Yveline. (2010). From Growth Based on Low Cost to Capability Upgrading Policies: The Thai Hard Disk Drive Industry. In P. Intarakumnerd & Y. Lecler (Eds.), *Sustainability of Thailand's Competitiveness: The Policy Challenges*. Singapore, ISEAS, copublished with IRASEC (Bangkok).
- Lee, Jong-Wha, & Barro, Robert J. (2001). Schooling Quality in a Cross Section of Countries. *Economica*, Vol. 68(No. 272), pp. 465-488.
- Lehmann, Sanne. (2004). *Learning in Global Networks ? Industrial Restructuring of Thai Manufacturers in the Automotive and Garment Commodity Chains*. PhD Thesis, PhD, International Development Studies, Roskilde University, Roskilde (Danemark).
- Locke, John. (1966). *Quelques pensées sur l'éducation* Paris, J. Vrin.
- Loos, Tamara Lynn. (2006). *Subject Siam: Family, Law, and Colonial Modernity in Thailand*. Ithaca, New York, Cornell University Press.
- Lyotard, Jean-François. (1979). *La condition post-moderne : rapport sur le savoir*. Paris, Minuit.
- Mahieu, Céline, & Moens, Frédéric. (2003). De la libération de l'homme à la libéralisation de l'éducation. L'éducation et la formation tout au long de la vie dans le discours et les pratiques européennes. *Education et Sociétés*, No12(2), pp.35-55.
- Marshall, Alfred. (1890). *Principles of Economics*. London, Macmillan.
- Martuccelli, Danilo. (2004). Figures de la domination. *Revue Française de Sociologie*, Vol. 45(No. 3), pp. 469-497.
- Marx, Karl. (1976). *Le 18-Brumaire de Louis Bonaparte*. Paris, Editions Sociales.
- McCargo, Duncan. (2002). Introduction: Understanding Political Reform in Thailand. In D. McCargo (Ed.), *Reforming Thai Politics*. Copenhagen, NIAS Publishing.
- Mead, Kullada Kesboonchoo (2004). *The Rise and Decline of Thai Absolutism*. London and New York, Routledge Curzon.
- Mektrairat, Nakharin. (2008). *Decentralization and Local Governments: Changes, Dissent and Adaptation in Contemporary Thailand*. Memorial Symposium for the Foundation of the Institute for Comparative Studies in Local Governance (COSLOG), Tokyo.
- Menzel, M.P. (2005). Networks and Technologies in an Emerging Cluster: The Case of Bioinstruments in Jena. In C. Karlsson, B. Johansson & R. R. Stough (Eds.),

- Industrial clusters and inter-firm networks, New Horizons in Regional Science* (pp.413-449). Cheltenham, Northampton, Edward Elgar.
- Merrien, François-Xavier. (1999). Préface. In G. Esping-Andersen (Ed.), *Les trois mondes de l'Etat-providence : essai sur le capitalisme moderne*. Paris, PUF.
- Michel, Sandrine. (2007). Education en Thaïlande: la croissance économique ne suffit plus. *Informations et Commentaires*(n°140), pp.6-12.
- Ministres européens de l'Education. (1999). *Déclaration commune des ministres européens de l'Education*. Bologne.
- Ministry of Education. (2001). *Basic Education Curriculum B.E. 2544 (A.D. 2001)*. Bangkok, Ministry of Education, Department of Curriculum and Instruction Development.
- Ministry of Education. (2003). *Announcement from the Ministry of Education. Details on 2001 Basic Education Curriculum [in Thai]*. Bangkok, Ministry of Education (year 2546).
- Ministry of Education. (2005). *Towards a Learning Society in Thailand. The Education System in Thailand*. Bangkok, Ministry of Education, Bureau of International Cooperation.
- Misingham, Bruce D. (2003). *The Assembly of the Poor in Thailand : From Local Struggles to National Protest Movement*. Chiang Mai, Silkworm Books.
- Mons, Nathalie. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris, PUF.
- Moore, Charles H., & Johnston, Ray E. (1971). School Decentralization, Community Control, and the Politics of Public Education. *Urban Affairs Review Vol. 6*(No. 4), pp. 421-446.
- Mounier, Alain, & Tangchuang, Phasina (Eds.). (2010). *Education and Knowledge in Thailand: The Quality Controversy* Chiang Mai, Silkworm Books.
- MUA. (1990). *Thailand's long-term plan for higher education (1990-2004)*. Bangkok, Ministry of University Affairs.
- MUA. (1998). *The Autonomous University. Principles and Guidelines* (2002 ed.). Bangkok, Ministry of University Affairs, Office of the Permanent Secretary.
- Muller, Pierre. (2006). *Les politiques publiques*. Paris, Presses universitaires de France.
- Muller, Pierre, & Surel, Yves. (1998). *L'analyse des politiques publiques*. Paris, Montchrestien.
- Muscat, Robert J. (1990). *Thailand and the United States: Development, Security, and Foreign Aid*. New York, Columbia University Press.
- Nagai, Fumio, Funatsu, Tsuruyo, & Kagoya, Kazuhiro (2008). Central-Local Government Relationship in Thailand. In F. Nagai, N. Mektrairat & T. Funatsu (Eds.), *Local*

- Government in Thailand - Analysis of the Local Administrative Organization Survey* (1). Chiba, Institute of Developing Economies, Japan External Trade Organization.
- Nagai, Fumio, Mektrairat, Nakharin, & Funatsu, Tsuruyo. (2008). *Local Government in Thailand - Analysis of the Local Administrative Organization Survey*. Chiba, Institute of Developing Economies, Japan External Trade Organization.
- Nartsupha, Chatthip. (1991). The "Community Culture" School of Thought. In Manas Chitkasem & A. Turton (Eds.), *Thai Constructions of Knowledge* (pp.118-141). London, School of Oriental and Asian Studies.
- Nayyar, Deepak, & Bhaduri, Amit. (1997). Le consensus de Washington et la libéralisation de l'économie. *Revue Tiers Monde*, Vol. 38(No. 150), pp. 295 - 310.
- OCDE. (1996). *L'économie fondée sur le savoir*. Paris, OCDE.
- OEC. (2008). *Education in Thailand 2007*. Bangkok, OEC-Office of the Education Council, Ministry of Education.
- Olivier de Sardan, Jean-Pierre. (1995). *Anthropologie et développement : essai en socio-anthropologie du changement social*. Paris, Karthala.
- ONEC. (1999a). *Education in Thailand 1999*. Bangkok, Office of the Prime Minister.
- ONEC. (1999b). *National Education Act of B.E. 2542 (1999)*. Bangkok, Office of the Prime Minister.
- ONEC. (2002). *National Education Act B.E. 2542 (1999) and Amendments (Second National Education Act B.E. 2545 (2002))*. Bangkok, Office of the Prime Minister.
- OVEC. (2005). *Rayngan gan dtid dtaam bpra muan pon - Son som sang puear chumchon [Report for follow-up and evaluation - Fix-it centre phase 1]*. Bangkok, Ministry of Education (year 2548).
- OVEC. (2008a). *Sehn thaang gaan seuk saa sehn thaang gaan aa chee wa seuk saa : gaan seuk saa pheuua aa cheep lae thaksa gaan tham ngan [Thailand study ways Vocational Education Way: Education for career and working skills]*. Bangkok, Ministry of Education (year 2551).
- OVEC. (2008b). *Son som sang puear chumchon [Fix it centre]*. Bangkok, Ministry of Education (year 2551).
- Paengnoy, Anan. (2005, 8 December). Teachers vow to keep fighting. *The Nation*.
- Palier, Bruno, & Surel, Yves. (2005). Les "3 I" et l'analyse de l'Etat en action. *Revue Française de Science Politique*, Vol. 55(No. 1), pp. 7-32.
- Pasuk Phongpaichit, & Baker, Chris. (2002). *Thailand. Economy and Politics* (2nd ed.). Oxford, Oxford University Press.
- Peleggi, Maurizio. (2002). *Lords of Things: The Fashioning of the Siamese Monarchy's Modern Image*. Honolulu, University of Hawai'i Press.

- Peleggi, Maurizio. (2007). *Thailand. The Worldly Kingdom*. Singapore, Trowbridge, Wiltshire, Talisman Publishing, Cromwell Press.
- Phillips, David. (1992). Borrowing Education Policy. *Oxford Studies in Comparative Education*, Vol.2(No2), pp. 49-55.
- Phillips, David, & Ochs, Kimberly. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: Some Explanatory and Analytical Devices. *Comparative Education*, Vol.39(No.4), pp.451-461.
- Phillips, David, & Ochs, Kimberly. (2004). Researching Policy Borrowing: Some Methodological Challenges in Comparative Education. *British Educational Research Journal*, Vol.30(No.6), pp.773-784.
- Pitiyanuwat, Somwung. (2007). School Assessment in Thailand: Roles and Achievement of ONESQA. *Educational Research For Policy and Practice*, Vol.6(No3), pp.261-279.
- Poolsup, Sarayuth. (2003). *Educational Politics in Thailand: A case of the 1999 National Education Act*. Doctoral Dissertation, Doctorate of Education, Department of Leadership and Counseling, Eastern Michigan University, Ypsilanti, Michigan.
- Popkewitz, Thomas S. (2000). Globalization/Regionalization, Knowledge, and the Educational Practices: Some Notes on Comparative Strategies for Educational Research. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community* (Ch.1, pp.3-27). New York, State University of New York Press.
- Porter, Michael. (1999). Grappes et concurrence. In M. Porter (Ed.), *La concurrence selon Porter* (Ch.7). Paris, Editions Village Mondial.
- Porter, Michael E. (1998). *On Competition*. Boston, Harvard Business School.
- Porter, Michael E. (2001). *Clusters of Innovation: Regional Foundations of U.S. Competitiveness*. Washington, DC, Council on Competitiveness.
- Praditpong, Ekapong. (2008, 22 February). Law students sue over degrees. *The Nation*.
- Psacharopoulos, George. (1981). The World Bank in the World of Education: Some Policy Changes and Some Remnants. *Comparative Education*, Vol.17(No.2), pp.141-146.
- Revisé, Nicolas. (2005). *Le système Thaksin : coup de frein au processus de démocratisation ou « voie thaïlandaise » vers la démocratie* (No. 115). Paris, CERI.
- Rigg, Jonathan. (1991). Grass-Roots Development in Rural Thailand: A Lost Cause? *World Development*, Vol. 19(No. 2/3), pp. 199-211.
- Riggs, Fred Warren. (1966). *Thailand: The Modernization of a Bureaucratic Polity*. Honolulu, East-West Center Press.
- Rondinelli, Dennis. (1981). Government Decentralization in Comparative Perspective: Theory and Practice in Developing Countries. *International Review of Administrative Sciences*, Vol. 47(No. 2), pp.133-145.

- Rosanvallon, Pierre. (1981). *La crise de l'Etat-Providence*. Paris, Editions du Seuil.
- Rosanvallon, Pierre. (1995). *La Nouvelle Question sociale. Repenser l'État-providence*. Paris, Editions du Seuil.
- Rose, Pauline. (2003). From the Washington to the Post-Washington Consensus: The Influence of International Agendas on Education Policy and Practice in Malawi. *Globalisation, Societies and Education, Vol.1*(No.1), pp. 67-86.
- Rosental, Paul-André. (2006). Géopolitique et État-providence. Le BIT et la politique mondiale des migrations dans l'entre-deux guerres. *Annales. Histoire, Sciences Sociales, Vol.1*, pp.99-134.
- Rousseau, Jean-Jacques. (1951). *Emile ou de l'éducation*. Paris, Garnier.
- Royal Decree. (2007). Announcement about King Amphoe Becoming Amphoe. In Royal Gazette (Ed.) (Vol. 124, Section 46 A, 27 August).
- Sabatier, Paul A., & Jenkins-Smith, Hank C. (1993). *Policy Change and Learning: An Advocacy Coalition Approach*. Boulder, Westview Press.
- Saengpassa, Chularat. (2005, 16 November). Analysis: Schools flip-flop stirs confusion. Teachers would retain the right to decide whether to transfer to local administrative bodies. *The Nation*.
- Santimetanedol, Ampa. (1997, 1st February). Universities 'in crisis' due to instability. *Bangkok Post*.
- Schiller, Daniel. (2006). The Potential to Upgrade the Thai Innovation System by University-industry Linkages. *Asian Journal of Technology Innovation, Vol.14*(No.2), pp.67-91.
- Schiller, Daniel, & Liefner, Ingo. (2006). Higher Education Funding Reform and University-industry Links in Developing Countries: The case of Thailand. *Higher Education, Vol. 54*(No. 4), pp. 543-556.
- Schriewer, Jürgen. (1997). L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue Française de Pédagogie, Vol. 121*, pp. 9-27.
- Schultheis, Franz, Roca i Escoda, Marta, & Cousin, Paul-Frantz. (2008). Introduction. Instauration et conséquences d'un régime académique européen. In F. Schultheis, M. Roca i Escoda & P.-F. Cousin (Eds.), *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*. Paris, Raisons d'agir.
- Shepherd, Jessica. (2011, 20 April). Tuition fees 2012: All universities to charge undergraduates at least £6,000. *The Guardian*.
- Shigetomi, Shinichi. (2006). *Bringing Non-governmental Actors into the Policymaking Process: The Case of Local Development Policy in Thailand* (Discussion Paper No. 69). Chiba, Institute of Developing Economies.
- Slaughter, Sheila, & Leslie, Larry. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore and London, Johns Hopkins University Press.

- Sölvell, Örjan, Lindqvist, Göran, & Ketels, Christian. (2003). *The Cluster Initiative Greenbook*. Stockholm, Ivory Tower AB.
- Sportès, Morgan. (1993). *Pour la plus grande gloire de Dieu*. Paris, Editions du Seuil.
- Standing, Guy. (2000). Brave New Words: A Critique of Stiglitz's World Bank Rethink. *Development and Change*, Vol.31, pp.737-763.
- Stiglitz, Joseph. (2002). *La Grande Désillusion*. Paris, Librairie Arthème Fayard.
- Storper, Michael, & Venables, Anthony J. (2004). Buzz: Face-to-Face Contact and the Urban Economy. *Journal of Economic Geography*, Vol.4, pp.351-370.
- Strain, Michael, & Simkins, Tim. (2008). Continuity, Change and Educational Reform - Questioning the Legacy of the Education Reform Act 1988. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 36(No. 2), pp.155-163.
- Susanpoolthong, Supawadee. (1997, 22 January). Writers want state powers rolled back. *Bangkok Post*.
- Sutton, Margaret, & Levinson, Bradley (Eds.). (2001). *Policy as Practice, Toward a Comparative Sociocultural Analysis of Educational Policy*. Westport, Connecticut, Ablex Publishing.
- Svasdivat, Pichaya, & Olarnriksupuck, Kasina. (1995, 7 July). Education: New Government must keep its Promises. *The Nation*.
- Tan, Michelle. (2007). *The Politics of the Decentralisation of Basic Education in Thailand*. Doctoral Thesis, PhD, School of Politics and International Studies (POLIS), University of Leeds, Leeds.
- Tangchuang, Phasina. (2010). Credentialism and the Diploma Disease in Higher Education. In A. Mounier & P. Tangchuang (Eds.), *Education and Knowledge in Thailand: The Quality Controversy*. Chiang Mai, Silkworm Books.
- Tatto, Maria Teresa. (1999). Education Reform and State Power in México: The Paradoxes of Decentralization. *Comparative Education Review*, Vol. 43(No 3), pp. 251-282.
- Teodoro, Antonio. (2007). Nouvelles modalités de régulation transnationale des politiques éducatives. Évidences et possibilités. *Carrefours de l'éducation*, Vol.2(No.24), pp. 201-215.
- Terwiel, Barend Jan. (2005). *Thailand's Political History. From the Fall of Ayutthaya to Recent Times*. Bangkok, River Books
- The National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington, US Department of Education.
- The X file. (2002). Varsities have a chance to be. In K. Sangmahachai (Ed.), *Thailand's Higher Education Reform: The Revolution of Academic Freedom and University Autonomy*. Bangkok, Ministry of University Affairs, Office of Permanent Secretary.

- Thoenig, Jean-Claude. (1985). L'analyse des politiques publiques. In M. Grawitz & J. Leca (Eds.), *Traité De Science Politique* (Vol. 4, Chapitre 1, pp.1-60). Paris, PUF.
- Tilly, Charles. (1992). *Contrainte et capital dans la formation de l'Europe 990-1990*. Paris, Aubier.
- Troger, Vincent. (2006a). L'école des élites entre le XVI^e et le XIX^e siècle. Rencontre avec Marie-Madeleine Compère. In V. Troger (Ed.), *Une histoire de l'éducation et de la formation*. Auxerre, Sciences Humaines Editions.
- Troger, Vincent (Ed.). (2006b). *Une histoire de l'éducation et de la formation*. Auxerre, Sciences Humaines Editions.
- Troger, Vincent, & Ruano-Borbalan, Jean-Claude. (2005). *Histoire du système éducatif*. Paris, PUF.
- UNESCO. (2004). *Education Pour Tous. Rapport Mondial de Suivi 2005. L'exigence de qualité*. Paris, UNESCO.
- Vaddhanaphuti, Chayan. (1991). Social and Ideological Reproduction in a Rural Northern Thai School. In C. F. Keyes (Ed.), *Reshaping Local Worlds: Formal Education and Cultural Change in Rural Southeast-Asia* (pp.153-173). New Haven, Connecticut, Monograph 36, Yale Southeast Asia Studies, Yale University Center for International and Area Studies.
- van Zanten, Agnès. (2004). *Les Politiques d'Education*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Vandergeest, Peter. (1990). *Siam into Thailand: Constituting Progress, Resistance, and Citizenship*. Doctoral Thesis, PhD, Cornell University, Ann Arbor, MI.
- Vargo, Edward. (1998). *Thailand's Economic Crisis Slows Down Public and Private Higher Education* (International Higher Education, Center for International Higher Education), University of Boston.
- Vergari, Sandra. (2007). The Politics of Charter Schools. *Educational Policy, Vol. 21*(No. 1), pp.15-39.
- Vinokur, Annie. (2003). De la scolarisation de masse à la formation tout au long de la vie : essai sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des organisations internationales. *Education et Sociétés, Vol. 12*(No 2), pp. 91-104.
- Vinokur, Annie. (2006). Y a-t-il un pilote dans l'éducation ? In T. Lamarche (Ed.), *Capitalisme et éducation* (pp.80-95). Paris, Editions Nouveaux Regards / Syllepse.
- Vinokur, Annie, & Sigman, Carole. (2010). *Economies et Sociétés. L'enseignement supérieur entre nouvelle gestion publique et crise systémique* (Cahiers de l'Isméa Tome XLIV, n°4, hors série n°43), ISMEA.
- Walford, Geoffrey. (1990). The 1988 Education Reform Act for England and Wales: Paths to Privatization. *Educational Policy, Vol. 4*(No. 2), pp. 127-144.

- Walford, Geoffrey. (2001). Privatization in Industrialized Countries. In H. M. Levin (Ed.), *Privatizing Education. Can the Marketplace Deliver Choice, Efficiency, Equity, and Social Cohesion?* Colorado, USA, Westview Press.
- Wallerstein, Immanuel. (1974). *The Modern World System. Capitalist Agriculture and the Origins of the European World Economy in the Sixteenth Century*. New York, Academic Press.
- Wallerstein, Immanuel. (1980). *Le système du monde du XVe siècle à nos jours. I. Capitalisme et économie-monde. 1450-1640*. Paris, Flammarion.
- Watson, Keith. (1982). *Educational development in Thailand*. Hong Kong, Heinemann Asia.
- Weber, Max. (2006). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme, suivi de Les sectes protestantes et l'esprit du capitalisme*. Paris, Plon, Pocket.
- Whitty, Geoff, & Power, Sally. (1997). Quasi-Markets and Curriculum Control: Making Sense of Recent Education Reform in England and Wales. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 33(No. 2), pp. 219-240.
- Williamson, John. (1990). What Washington means by Policy Reform. In J. Williamson (Ed.), *Latin America Adjustment: how much has happened?* Washington, Institute for International Economics.
- Winichakul, Thongchai. (2000). The Quest for 'Siwilai': a Geographical Discourse of Civilizational Thinking in the Late Nineteenth and early Twentieth-Century Siam. *The Journal of Asian Studies*, Vol.59(No.3), pp.528-549.
- Witte, Johanna. (2000). Education in Thailand after the Crisis: A Balancing Act between Globalization and National Self-contemplation. *International Journal of Educational Development*, Vol. 20, pp. 223–245.
- World Bank. (1981). *Accelerated Development in Sub-Saharan Africa: An Agenda for Action*. Washington DC, World Bank.
- World Bank. (1998). *Thailand Education Achievements, Issues and Policies* (No 18417-TH), World Bank, Education Sector Unit, East Asia and Pacific Region.
- World Bank. (2001). *Thailand. Secondary Education for Employment. Volume I: A Policy Note. East Asia and Pacific Region* (Report No. 22660-TH). Washington DC, The World Bank.
- Wyatt, David K. (1969). *The Politics of Reform in Thailand. Education in the Reign of King Chulalongkorn*. New Haven and London, Yale University Press.
- Wyatt, David K. (1982). *Thailand: A Short History*. New Haven and London, Yale University Press

Table des matières

Remerciements.....	3
Note sur les termes thaïs.....	5
Liste des tableaux.....	7
Liste des figures.....	9
Liste des sigles.....	11
Sommaire.....	15
INTRODUCTION GENERALE	17
1. Questions de recherche et cadre théorique.....	18
1.1. Le choix de la Thaïlande.....	22
1.2. Approches et cadre théorique.....	25
2. Méthodologie : matériaux de recherche et terrain.....	30
2.1. Recherche documentaire.....	30
2.2. Terrain.....	33
PREMIERE PARTIE : CONSTRUCTION ETATIQUE, EDUCATION MODERNE ET PARADIGME POLITIQUE	41
Chapitre I : L'éducation traditionnelle au Siam	45
1. Le Siam : une société originale.....	45
1.1. Une historiographie linéaire construite.....	45
1.2. Emboîtement et patronage.....	48
2. L'éducation traditionnelle : continuité et linéarité.....	50
2.1. Religion et éducation.....	50
2.2. Une éducation « emboîtée ».....	52
Chapitre II : Les débuts d'une ère nouvelle (1767-1868).....	55
1. La chute d'Ayutthaya : la fin d'une civilisation.....	55
2. Les changements économiques et géopolitiques.....	57
2.1. Le développement d'une agriculture commerciale et du salariat.....	57
2.2. Le Siam entre Chine et Occident.....	59
3. L'impact sur la société siamoise.....	61
Chapitre III : Education et construction étatique : le paradigme de l'école de l'Etat-Nation	63
1. Les modalités de la construction étatique siamoise.....	63
1.1. Le Siam et les approches classiques.....	64
1.1.1. Les explications classiques de la formation de l'Etat moderne.....	64
1.1.2. La formation du Siam face aux explications classiques.....	67
1.2. Dépendance et domination.....	69
1.3. La part du consentement et l'importance des paradigmes politiques.....	71
1.3.1. Le consentement dans la construction étatique du Siam.....	71
1.3.2. Les dimensions du changement politique.....	74
2. Education, école et Etat-Nation.....	77
2.1. L'institutionnalisation de l'éducation.....	78
2.2. L'école, vecteur de l'imaginaire national.....	81
2.2.1. L'idée de nation et l'école.....	82
2.2.2. « Religion, Roi, Nation ».....	82
3. La dimension paradigmatique des trajectoires éducatives.....	90
3.1. Le paradigme de l'école de l'Etat-Nation.....	90
3.2. Modèle explicatif de la formation de l'école moderne.....	93

DEUXIEME PARTIE : L'EDUCATION DE LA MONDIALISATION ET LA THAÏLANDE..... 101

Chapitre IV : Le changement de paradigme éducatif..... 105

1. De l'Etat-Providence au néolibéralisme	105
1.1. Etat-Providence et éducation.....	106
1.2. Le tournant des années 1970	109
2. La dimension dogmatique du paradigme politique néolibéral	113
2.1. Le consensus de Washington	114
2.2. La force de l'idéologie	116
2.3. Les moyens de diffusion du paradigme néolibéral	117
3. ... appliquée à l'éducation	120
3.1. La fin de l'école de l'Etat-Nation Providence	121
3.2. Les nouveaux piliers des politiques d'éducation	122
3.2.1. La décentralisation du pilotage de l'éducation	123
3.2.2. La privatisation de l'éducation	124
3.2.3. La professionnalisation de l'éducation	125
3.3. Le paradigme de l'éducation de la mondialisation	126
3.3.1. La Banque mondiale et ses changements de « religion »	129
3.3.2. La politique éducative de l'Union européenne à l'heure néolibérale	132

Chapitre V : L'éducation au centre d'une Thaïlande en mutation 137

1. Les changements socio-économiques et politiques.....	137
1.1. Les politiques économiques et le développement industriel	138
1.2. Les mutations sociétales.....	140
1.3. Une redistribution des rôles politiques	143
2. Le changement de paradigme politique	147
3. Le constat des carences de l'éducation	150
3.1. La crise de 1997 : le détonateur.....	150
3.2. Le défi d'une montée en gamme	153
3.3. Contrebalancer la mondialisation.....	157

Chapitre VI : Changement de paradigme dans les politiques éducatives de la Thaïlande..... 159

1. Les jeux politiques et la loi sur l'éducation nationale.....	159
1.1. Les milieux d'affaires aux avant-postes de la réforme éducative.....	160
1.2. Alliances et consensus.....	161
2. Le transfert du paradigme éducatif	164
2.1. Comparaisons et emprunts	164
2.2. Relais nationaux et internationaux	166
2.2.1. Les pères de la réforme.....	166
2.2.2. Experts étrangers et organisations financières internationales	168
3. La loi de 1999, transposition du paradigme de l'éducation de la mondialisation	172
3.1. Les mesures relatives à la décentralisation.....	173
3.2. Les mesures législatives pour une privatisation et une professionnalisation de l'éducation	175

TROISIEME PARTIE : TRAJECTOIRES EDUCATIVES : APPROPRIATION DU PARADIGME ET EMANCIPATION ? 181

Chapitre VII : La réforme du primaire et du secondaire..... 185

1. Décentralisation(s).....	185
1.1. Décentralisation administrative	185
1.2. Décentralisation pédagogique	200
2. La revalorisation de l'enseignement technique et professionnel	202
2.1. La filière technique et professionnelle dans le système éducatif thaïlandais.....	203
2.2. Dynamiser l'enseignement technique et professionnel : les fix-it centres.....	206
3. Le développement de l'assurance qualité	213
3.1. Education et démarche qualité	213
3.2. Audits et qualité de l'éducation.....	216

Chapitre VIII : La réforme de l'enseignement supérieur	225
1. Autonomie des universités et formations en alternance.....	225
1.1. Autonomie universitaire, résistances et acceptation.....	226
1.2. Le développement de formations en alternance	236
1.3. Etudes à temps partiel et inflation des diplômes	239
2. Renforcer le système national d'innovation.....	246
2.1. Repenser la politique industrielle thaïlandaise	246
2.2. Les programmes de clusters	247
Chapitre IX : L'appropriation du paradigme éducatif	255
1. L'instrumentalisation du paradigme de l'école de l'Etat Nation	256
2. Paradigme de l'éducation de la mondialisation et logiques domestiques	258
2.1. Neutralisation et préservation.....	258
2.2. Le processus d'appropriation et le rôle de la configuration développementiste.....	262
2.3. Une réforme impossible ?	266
CONCLUSION GENERALE.....	271
ANNEXES	277
Annexe 1 : Présentation des projets de recherche effectués dans le cadre du CELS.....	279
Présentation de la recherche « Curriculum Local »	279
Questionnaires « Co-operative Education »	283
Annexe 2 : Questionnaires enseignants, étudiants, et acteurs de la réforme	285
Questionnaire « Enseignants »	286
Questionnaire « Etudiants ».....	290
Questionnaire de base « Acteurs de la réforme »	295
Annexe 3 : Liste / Enseignants, Etudiants, Acteurs de la loi de 1999	297
Etudiants.....	297
Enseignants.....	298
Acteurs de la réforme	298
Annexe 4 : Sélection de sections du National Education Act of B.E. 2542 (1999).....	299
Annexe 5 : Membres de la CTEEG – Commission on Thai Education in the Era of Globalization	305
Bibliographie alphabétique	307
Table des matières	325